



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Grado

El rostro sutil de la violencia de género: una propuesta de intervención en alumnado de 1º de ESO.

The subtle face of domestic violence: an intervention proposal for students of 1º ESO.

Autor/es

María Benedicto Soguero

Director/es

Santiago Boira Sarto

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo

2020

**RESUMEN:** En los precedentes de la violencia de género, juega un papel fundamental el desarrollo de las actitudes sexistas y las conductas discriminatorias por razones de género. Estas conductas, que ejercen violencia de forma sutil y encubierta, continúan siendo una realidad que se refleja en todos los contextos de la vida cotidiana y su población más vulnerable se concentra en las edades más tempranas. El presente Trabajo de Fin de Grado en modalidad de proyecto de intervención pretende concluir con una propuesta de sensibilización, concienciación y prevención de todas aquellas actitudes y comportamientos micromachistas y discriminatorios contra las mujeres. Las actividades planteadas dentro del proyecto están dirigidas a los/as alumnos/as de 1º de ESO del Colegio La Salle Franciscanas Gran Vía de Zaragoza. Implementar una educación en y para la igualdad es el único camino hacia la construcción de una sociedad sin violencia de género.

**PALABRAS CLAVE:** violencia de género, sexismo, micromachismos, adolescencia, juventud.

**ABSTRACT:** Historically the development of sexist attitudes and discriminatory behaviour with regards to gender have played a fundamental role in the history of domestic violence. These attitudes, which manifest themselves in subtle forms of hidden violence, continue to be a reality that is reflected in all contexts of daily life, especially the most vulnerable sectors of the population, the early ages. The present end-of-degree in the form of an intervention project aims to conclude with a proposal to create awareness and prevention of those discriminatory attitudes and behaviours against women. The activities planned within the project are aimed at students of 1º ESO from La Salle Franciscanas Gran Vía School. Implementing and education in and for equality is the only way to build a society without domestic violence.

**KEYWORDS:** domestic violence, localised sexism, adolescence, youth.

# ÍNDICE.

I.	INTRODUCCIÓN.	5
II.	METODOLOGÍA.	6-7
	1. OBJETIVOS.	7
III.	MARCO TEÓRICO.	8
	1. LA IDENTIDAD DE GÉNERO: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL.	8-9
	2. GÉNERO, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD.	9-11
	3. VIOLENCIA INVISIBLE: BAJO LA PUNTA DEL ICEBERG.	12-23
	3.1 LA RELACIÓN ENTRE GÉNERO Y PODER.	14-15
	3.2 SEXISMO, ROLES Y ESTEREOTIPOS.	15-17
	3.3 LOS MICROMACHISMOS.	17-23
	3.3.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y TIPOLOGÍA.	17-19
	3.3.2 ÁMBITOS DE ACCIÓN.	20-23
IV.	DIAGNÓSTICO.	24-26
V.	CONTEXTUALIZACIÓN.	27
VI.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	28-44
	1. OBJETIVOS.	28
	2. METODOLOGÍA.	28-31
	3. ACTIVIDADES.	31-39
	4. CRONOGRAMA.	39-40
	5. RECURSOS.	41
	6. PRESUPUESTO.	41-42
	7. EVALUACIÓN.	43-44
VII.	CONCLUSIONES.	45
VIII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	46-51
	1. LISTADO DE FIGURAS Y TABLAS.	51

<b>IX.</b>	<b>ANEXOS.</b>	<b>52-70</b>
	ANEXO 1. CUESTIONARIO.	<b>52-58</b>
	ANEXO 2. ¿QUÉ ES EL AMOR?.	<b>58-62</b>
	ANEXO 3. PIENSO, SIENTO Y ACTÚO.	<b>62-67</b>
	ANEXO 4. EVALUACIÓN SEMANAL.	<b>68</b>
	ANEXO 5. EVALUACIÓN FINAL.	<b>69-70</b>

## **I. INTRODUCCIÓN.**

La mayoría de la sociedad, de forma racional, se posiciona a favor de la igualdad entre el hombre y la mujer, reconociendo la gravedad de la violencia de género y denunciando el machismo. Así, la preocupación por cualquier acto de violencia hacia la mujer está muy presente y produce un gran rechazo social. Sin embargo, en la práctica parece inevitable que hasta la persona más concienciada presente de manera inconsciente y automática resistencias al cambio a través del uso de formas de violencia normalizadas e invisibilizadas por todos/as. Esta contradicción interna entre comportamientos y creencias constituye una realidad muy representativa de la sociedad actual.

Todas las actitudes y comportamientos micromachistas y discriminatorios recogidos en este Proyecto evidencian cómo el machismo pervive ocultándose bajo nuevas formas de violencia, ya no tan directas. Y son estas expresiones toleradas y silenciadas por la sociedad las que hacen que la violencia de género pase desapercibida, a pesar de que aparentemente sean rechazadas.

En este nuevo contexto, hay que tener en cuenta que el papel de la escuela puede ser fundamental a la hora de transmitir valores, normas y actitudes basados en la igualdad. Además, el contacto directo y continuo con el alumnado hace que las aulas sean un espacio adecuado y de confianza para ofrecer la oportunidad de que ellos y ellas hagan frente a sus dudas y cuestionen sus propias creencias y conductas. Es por ello que se presenta la siguiente propuesta de intervención como una herramienta para facilitar dicho trabajo en el aula.

Reflexionar sobre la peligrosidad que supone este tipo de violencia y cómo poder colaborar en su prevención, sensibilización y concienciación, ha sido el motivo que ha impulsado la elaboración de este Proyecto dirigido al alumnado de 1º ESO. Las actividades proporcionadas buscan favorecer la reflexión respecto a estas cuestiones con el fin de propiciar un cambio de actitudes y comportamientos que eliminen el sexismo y el micromachismo presente en los más jóvenes y, por tanto, la violencia de género.

## II. METODOLOGÍA.

El presente Trabajo de Fin de Grado, en un principio, estuvo enfocado a la elaboración de un estudio de investigación con el objeto de conocer la percepción del alumnado del Colegio La Salle Franciscanas Gran Vía de entre 12-18 años (edad correspondiente al ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) sobre los comportamientos y actitudes micromachistas y discriminatorios contra las mujeres. La idea también incluía realizar un análisis comparativo entre los alumnos más mayores del centro y los más pequeños. La previsión hubiese sido utilizar la metodología cuantitativa a través de una recolección de datos con la técnica del cuestionario (ver ANEXO 1).

La crisis sanitaria ocasionada por la pandemia de la COVID-19 ha representado una situación sin precedentes que ha llenado temporalmente de incertidumbre el transcurso de este Trabajo de Fin de Grado. Por esta razón, finalmente, me he visto en la obligación de optar por un nuevo enfoque, un Proyecto de Intervención, dejando atrás la anterior idea de un Estudio de Investigación el cual precisaba de un trabajo de campo que no era posible efectuar en dichas condiciones. En esta decisión se mantuvo la misma propuesta temática y contexto, siendo los principales cambios el formato de presentación de trabajo y la población destinataria del mismo, que a partir de entonces ya no se centraría en abarcar desde los 12 a los 18 años, sino en dirigirse exclusivamente a los alumnos y alumnas cursantes de 1º ESO (12-13 años).

El primer paso a la hora de elaborar este Trabajo de Fin de Grado fue realizar una búsqueda exhaustiva de fuentes bibliográficas (libros, artículos, jornadas, contenidos audiovisuales, legislación, etc.) que pudieran aportar una visión amplia sobre la temática tratada con el objetivo de organizar y estructurar de forma esquemática las ideas principales o subtemas que consideraba de imprescindible abordaje. Una vez acabada esta recolección, el siguiente paso fue centrarse en una mayor profundización de los conceptos elegidos y analizar la información consiguiendo elaborar, finalmente, un marco teórico consistente y coherente.

A continuación, se abordó el diagnóstico, el cual fue punto de partida en la posterior formulación de los objetivos. A través de dicho diagnóstico, ha sido posible la identificación de las necesidades de la población joven aragonesa en materia de violencia de género encubierta como son el sexismo y los micromachismos. He de puntualizar que esta tarea se basa, en todo momento, en una revisión de literatura que parte de fuentes secundarias debido a que la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 ha imposibilitado la obtención de datos de fuentes primarias, más allá de la aportación subjetiva y personal como ex alumna del Colegio La Salle Franciscanas Gran Vía, lugar donde se contextualiza este Proyecto. Las fuentes secundarias han sido las siguientes:

- A nivel nacional, el informe “Jóvenes y género” elaborado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de FAD, Banco Santander y Telefónica y el estudio sobre “La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España” realizado por el Observatorio de la Juventud en España.
- A nivel autonómico, el Informe “Violencia, lenguaje y comportamiento en las relaciones de pareja de la juventud aragonesa” llevado a cabo por la Universidad de Zaragoza de la mano del Instituto Aragonés de la Juventud (IAJ) y el informe sobre “La percepción de la violencia contra las mujeres en la población aragonesa” realizado por la Universidad de Zaragoza a petición del Instituto Aragonés de la Mujer

Tras una breve descripción sobre el centro educativo en el que se va a intervenir se ha diseñado la propuesta de intervención con el respectivo contenido de las sesiones de prevención, de acuerdo a las necesidades detectadas. Todo ello, consultando previamente bibliografía sobre la elaboración de proyectos sociales como el Manual práctico para elaborar Proyectos Sociales de García y Ramírez (2006), la Guía para la elaboración de Proyectos Sociales de Ulla y Giomi (2006) y la de Sarasola (2010) “Cómo se elabora un proyecto social en materia de mediación”, así como de experiencias de proyectos previos de características similares que han servido como referencia a la hora de dar forma a la estructura de este trabajo. En su elaboración, la mayor dificultad ha sido definir los contenidos a trabajar con el alumnado para que fueran coherentes con la problemática detectada y paralelamente abordar el mayor número de aspectos posibles sin que el número de sesiones fuera excesivo. Todo este procedimiento ha sido imprescindible para, finalmente, poder extrapolar las conclusiones presentadas en el trabajo.

## **1. OBJETIVOS.**

El objetivo general que persigue el presente trabajo es el siguiente:

- Diseñar y elaborar un proyecto de intervención desde el Trabajo Social dentro del ámbito educativo dirigido a población joven.

### Objetivos específicos:

- Conocer los micromachismos y estereotipos sexistas de la población joven a través de un breve recorrido por los ámbitos de actuación más relevantes para ellos/as.
- Averiguar el grado de conocimiento e información que poseen los jóvenes sobre este tipo de violencia tan aceptada, invisible y sutil.
- Desarrollar la capacidad de relacionar los conceptos aprendidos en materia de violencia de género y aplicarlos en un proyecto de intervención con grupos desde el Trabajo Social.
- Mejorar la capacidad expositiva y de búsqueda y síntesis de información a través de la recopilación de publicaciones y/o recursos disponibles que centren su atención en la parte más sutil de la violencia de género.

### **III. MARCO TEÓRICO.**

#### **1. LA IDENTIDAD DE GÉNERO: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL.**

“La parte más onerosa de nuestra identidad se sostiene sobre lo que los demás saben o piensan de nosotros. Nos miran y sabemos que saben, y en silencio nos fuerzan a ser lo que esperan que seamos”

(Juliano, 2008, p. 20)

Con objeto de abrir este apartado, se considera oportuno clarificar la diferencia entre sexo y género, dos conceptos que se encuentran estrechamente relacionados pero difieren en significado. El sexo hace alusión a las características físicas y biológicas entre hombres y mujeres mientras que el género se refiere a las conductas asociadas a los roles dentro de un contexto sociocultural en el que encontramos expectativas diferentes para cada sexo (Yubero y Navarro, 2010).

Una vez aclarada esta cuestión, se profundiza en el concepto de género. De acuerdo a Yubero y Navarro (2010), desde una perspectiva evolutiva simbolizaría las diferencias existentes entre la conducta masculina y la femenina en función de las características físicas. Desde la teoría del rol social, sería definido como todas aquellas normas sociales interiorizadas que orientan la conducta de hombres y mujeres. Al entender el género como construcción social, vemos que adquiere relevancia el papel que ejerce el sistema social a la hora de crear ideales para hombres y mujeres. En suma, se podría definir el género como “la construcción social de las características personales y de las conductas que hacen que hombres y mujeres sean diferentes, más allá de sus características genéticas y biológicas” (p. 3).

La propia Beauvoir (1949, p. 109) afirma que “no se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana”. Para esta autora, son las costumbres y comportamientos asociados a cada género lo que nos hace identificarnos y asumirlos como normales, por lo tanto, la mujer aprende a ser mujer asumiendo el rol que se le asigna. Por consiguiente, lo que entendemos por femenino y masculino no estaría determinado por cuestiones biológicas, sino culturales. También nos habla de la necesidad de desbiologizar las identidades de género. El hecho de que una persona nazca, en términos biológicos, hombre o mujer no tiene por qué determinar sus opciones vitales y más ahora que el sexo es algo modificable. Pese a esto, históricamente lo construido socialmente ha tenido un peso muy importante, tanto que se puede afirmar que “no es que tengamos dos modelos de género porque sólo hay dos sexos, sino que se reconocen sólo dos sexos porque sólo contamos con dos modelos de conducta” (Juliano, 2008, p. 25).

Si queremos entender cómo se construye la identidad y se adquieren las representaciones sociales sobre la masculinidad y la feminidad es preciso abordar también el concepto de socialización, desencadenante de las desigualdades de género. La socialización abarca tanto las influencias positivas como las negativas que configuran la experiencia social de cada persona y en las que juega un papel fundamental “la familia, los medios de comunicación, la comunidad de convivencia, las instituciones políticas, económicas, culturales, educativas y religiosas” (p. 6). A través de este proceso, tanto hombres como mujeres asumen unos esquemas de género que ya están determinados culturalmente y, en consecuencia, desarrollan conductas, actitudes, creencias y sentimientos respecto a lo que supone ser hombre o mujer así como cuáles son las conductas sociales más adecuadas para unos y otros, influyendo incluso en decisiones sobre la propia vocación o las actividades de ocio (Yubero y Navarro, 2010).



El género constituye una de las primeras experiencias socializadoras a la que nos sometemos pues ya antes incluso de nacer, dependiendo de si el bebé va a ser niño o niña los padres piensan de forma distinta y visualizan un determinado futuro. Asimismo, cuando se nace niño se recibe una educación propia de un hombre y, por lo tanto, se desarrollará una identidad de género masculina. Esto mismo ocurre al nacer niña. De acuerdo a esto, el aprendizaje de género comienza desde el nacimiento y se prolonga durante toda la vida (Yubero y Navarro, 2010).

Actualmente, se están cuestionando estas identidades y roles por lo que estamos ante la presencia de un progresivo cambio. De hecho, estos dos autores afirman que “la relación jerárquica de hombres y mujeres puede que haya comenzado a desdibujarse” (Yubero y Navarro, 2010, p. 2).

Por último, no se puede finalizar este apartado sin realizar una mención a los esfuerzos de las mujeres por cambiar estas construcciones identitarias y cuestionar la relación de sexo-género. Su influencia ha tenido como resultado el progresivo dismantelamiento de los anteriores modelos de identidad. Actualmente, las mujeres están asumiendo roles que tradicionalmente han correspondido a los hombres y están entrando en campos definidos como masculinos. Aun así, no tenemos que olvidar que queda mucho camino por recorrer, por ejemplo, a la hora de alcanzar una equidad salarial en los trabajos (Juliano, 2008).

Para ello, es necesario que el cambio se realice bidireccionalmente, es decir, que no solo sean las mujeres quienes asuman los roles tradicionales masculinos sino que también los hombres adopten roles tradicionalmente femeninos (Pozo, Martos y Alonso, 2010). De hecho, este camino ya está siendo recorrido por muchos hombres que buscan nuevos modelos de identidad más fluidos. Esto es debido a que el modelo rígido de la masculinidad también tiene consecuencias negativas para aquellos hombres que no se ajusten a él (Juliano, 2008).

En palabras de Juliano (2008), “también para ellos las identidades de género tradicionalmente aceptadas son una cárcel y una limitación” (p. 27) al tener que adaptarse a un estereotipo que no sienten como suyo, llegando a ocasionar incluso rechazo social.

En definitiva, a raíz de las aportaciones de Yubero y Navarro (2010), se podría afirmar que la identidad de género se construye en función de la adscripción a uno u otro sexo al que, a su vez, le corresponde un determinado proceso de socialización. Históricamente, estas identidades han sido representadas socialmente de formas distintas lo que ha dado lugar a la aparición de roles de género, concepto que abordaremos más adelante.

## **2. GÉNERO, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD.**

Juventud y adolescencia aluden, ambos conceptos, al periodo que transcurre desde la niñez hasta la adultez. Este periodo, fundamental en la vida de cada persona, constituye un momento de tránsito hacia la madurez del que dependerá el desarrollo posterior de actitudes y comportamientos. En definitiva, de la configuración de la identidad (Sanjurjo, 2017). Todas las expectativas y normas sociales sobre la masculinidad y feminidad influyen en este proceso de redefinición y búsqueda de la identidad en los adolescentes a modo de “profecía autocumplida” y sitúan a las chicas en una posición de desventaja (vivencia de la sexualidad, presiones sociales en el atractivo físico...) (Toldos, 2002).

Como apunta Yubero (2005), durante esta etapa cobrará especial relevancia el proceso de socialización secundaria a través del cual la persona ya socializada por su entorno más cercano (familia) es introducida en nuevos aspectos de la vida donde los amigos, los grupos de ocio, los medios de comunicación y las

instituciones educativas desempeñan un papel primordial en esa búsqueda y construcción de la propia identidad.

En estas edades, las relaciones con los amigos son muy importantes llegando incluso a determinar la evolución de los adolescentes en relación al género. Dentro de estos grupos; todas sus actividades, actitudes, conductas, formas de vestir y de hablar estarán marcadas por el género. Y a pesar de la mayor flexibilidad de los estereotipos de género en esta etapa, en ocasiones, el no seguir determinadas pautas de comportamiento puede ocasionar aislamiento y desadaptación. Estas relaciones, segregadas por sexo (chicos y chicas forman por separado sus grupos de amistades), serán el referente principal de sus gustos y opiniones así como fuente de socialización en temas como las relaciones personales y la sexualidad (Megías y Ballesteros, 2014).

La manera en que la juventud vive esta sexualidad, también refleja la presencia de desigualdades de género, agravadas a través de programas televisivos que las reproducen. Por norma general, ellos siguen siendo quienes tienen que conquistar a la chica quien es percibida como un “trofeo”. Además, mientras las chicas tienen que reprimir su sexualidad porque si no está mal visto, la sexualidad de los chicos no se esconde. De hecho, se visibiliza y es una prueba de masculinidad. Por ejemplo, la masturbación y el consumo de porno son una parte normalizada del ocio masculino. Finalmente; los chicos, educados bajo esta libertad sexual, orientan su proyecto de vida más allá del amor: el desarrollo profesional. Por el contrario, las chicas continúan siendo educadas para amar y su sexualidad pasa a formar parte de un proyecto vital en el que la familia toma protagonismo. Y aunque poco a poco entre las adolescentes se empieza a difundir la idea de no-maternidad todavía continúa siendo algo fuera de lo común (Sanjurjo, 2017).

En el ámbito afectivo, los mitos del amor romántico bombardean a los adolescentes día tras día inculcando ideas basadas en la dependencia, la entrega total (“sufrir por amor”), el control y los celos como prueba de amor. Todo ello, intensificado por las nuevas tecnologías y las redes sociales. El resultado son relaciones que se alejan mucho de la equidad y es, por esta razón, que hay que educar y socializar a los jóvenes desde el mensaje de un “amor sano” (Torres y Valdepeñas, 2015).

En la juventud podemos encontrar diferentes formas de vivir el ocio para chicos y chicas ya sea dentro de las instituciones educativas como fuera de ellas. Por ejemplo, fuera del instituto, el ocio de las chicas es más casero y está más condicionado por las tareas domésticas que el de los chicos que disponen de más tiempo libre. Si salen por la noche ellas tienen que llegar a casa antes y solo en caso de que vayan acompañadas por su novio se le permite horarios más flexibles. También surgen otro tipo de cuestiones como el miedo a ir solas por la noche mientras que los chicos no se plantean estos riesgos (Navas, Alaminos, Ivorra, Mula y Torregrosa, 2000). Respecto a las instituciones educativas, en el patio del recreo las chicas juegan de manera agrupada en un rincón o se limitan a observar a los chicos jugar. En cambio, son los chicos quienes abarcan la mayor parte del espacio libre del recreo desarrollando actividades deportivas además de las capacidades de riesgo, iniciativa y competitividad (Unicef, 2014).

Por esta razón, las instituciones educativas tienen como objetivo la transformación pero, a la vez, favorecen con una educación diferencial el mantenimiento de la tradición. Prueba de ello es también la gran presencia de personajes masculinos en los textos escolares transmitiendo el claro mensaje de que “los hombres hacen la historia” y contribuyendo a invisibilizar a la mujer y a reforzar las desigualdades de género. Al final, todos estos estereotipos son aprendidos e interiorizados por la juventud y reproducidos posteriormente por la sociedad. No hay que olvidar que la educación es el instrumento de socialización a través del cual los jóvenes son introducidos en nuestra cultura y por lo tanto influye en la construcción de sus valores. Por

consiguiente, es necesario trabajar sobre la coeducación incluyendo también al profesorado pues es imprescindible que sean ellos los primeros en tomar consciencia de la importancia de construir identidades y valores igualitarios para que los temas de género no sean considerados algo “ya resuelto” (Sanjurjo, 2017). En definitiva, hay que deconstruir las concepciones tradicionales sobre la identidad y desaprender los mandatos de género, solo así la juventud creará nuevas formas de entender el mundo y de expresar sin miedo lo que uno es y lo que quiere ser (Domínguez, 2004).

Los medios de comunicación también ejercen una gran influencia a la hora de configurar esta identidad. A través de la televisión y la publicidad los jóvenes tienen incontables ocasiones de aprender unos ideales masculinos y femeninos que no se corresponden con la realidad (bellezas inalcanzables, eternas juventudes, etc.). Además, el mundo de Internet así como el de los videojuegos crean un espacio de ocio virtual entre los adolescentes, desconocido por generaciones anteriores. Todo ello, constituye una fuente de creación de modelos de comportamiento (Sanjurjo, 2017).

Como ya se adelantaba en el apartado anterior, los modelos de feminidad y masculinidad de las nuevas generaciones de jóvenes se han transformado profundamente respecto a los de las generaciones anteriores. Ahora los modelos de socialización son cada vez más plurales y flexibles y los adolescentes disponen de más opciones a la hora de decidir cómo construir su identidad. Y a pesar de que sigan existiendo muchos factores sociales que condicionan hay una mayor conciencia de que cada persona puede escoger su propio camino y de que no existen modelos únicos. Este cambio se está viviendo principalmente en las chicas que crecen en una realidad notablemente diferente de la generación de sus madres (mayor éxito académico, incorporación al mercado laboral). Como consecuencia de esta transformación, los modelos de género basados en la división sexual del trabajo y en la masculinidad hegemónica entran en crisis por lo que los jóvenes que necesitan también reafirmar esa identidad masculina se cohiben a la hora de expresar libremente sus opiniones (Berga, 2015).

Hoy en día, la igualdad entre mujeres y hombres es un mensaje social que los jóvenes aprenden en la escuela y a través de su socialización. Estos jóvenes reconocen los avances en materia de igualdad pero siempre desde una perspectiva comparativa respecto a generaciones anteriores lo que, de algún modo, camufla la realidad actual: los principales avances que se han conseguido son a nivel legislativo. Así, la construcción de identidades diferenciadas por género no ha desaparecido por completo sino que éstos discursos tradicionales sobre las diferencias entre mujeres y hombres se encuentran ocultos bajo nuevas formas consecuencia de la era tecnológica que estamos viviendo. De hecho, se encuentran niveles de sexismo benevolente tanto en alumnos de diferentes edades como en docentes de centros educativos. Esto lleva a reflexionar acerca de cómo el sexismo está integrado de manera natural desde edades muy tempranas. De esta forma, los jóvenes tienen que desarrollar su identidad y hacer frente a lo que hombres y mujeres deberían ser en un contexto social donde conviven discursos contradictorios que condenan la desigualdad con otros que la niegan (Sanjurjo, 2017).

Respecto a esto, Torres y Valdepeñas (2015) realizan una interesante reflexión sobre la importancia de que los jóvenes aprendan a sentirse completos por sí mismos y rechacen mitos como el de la media naranja, que interioricen lo positivo de cada género, como que las chicas pueden y deben ser emprendedoras, atrevidas, decididas y tener iniciativa; y que los chicos muestren su sensibilidad, expresen sus sentimientos y se responsabilicen de las tareas domésticas y el cuidado de otras personas.

### 3. VIOLENCIA INVISIBLE: BAJO LA PUNTA DEL ICEBERG.

La violencia de género es la expresión más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad y manifiesta relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. Se trata de una violencia dirigida a las mujeres por el mero hecho de serlo, es decir, por ser consideradas por sus agresores como personas carentes de los derechos mínimos (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género).

De acuerdo a Vinagre (2019), cuando se habla de violencia de género hay una cierta confusión conceptual al existir una tendencia a relacionarla con la violencia que se ejerce en las relaciones de pareja. Es por esta razón que cada vez es más frecuente el uso de términos como “violencia machista” o “violencia contra la mujer” al parecer abarcar más formas y tipos de violencia muy explícitas en algunos casos, y bastante sutil o encubierto en otros. En la Declaración sobre La Eliminación de la Violencia contra la Mujer de 1993, la Asamblea de las Naciones Unidas define la violencia contra la mujer como:

Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real, un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada (Asamblea General de la ONU, 1993).

Más allá de la violencia directa, existen otros tipos de violencia encubierta en los que me voy a centrar a continuación. Este tipo de violencia al formar parte de la propia cultura es asumida sin cuestionarse, tanto por hombres como por mujeres (Vinagre, 2019):

- *Violencia simbólica*. Definida por Bourdieu como la “violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas” (p. 119). Para este autor, se trata de una forma de violencia cotidiana que crea una relación de dominación-sumisión invisible y en la que la persona dominada no es consciente al aceptar, naturalizar e internalizar los esquemas de pensamiento de la persona dominante.
- *Violencia cultural*. En este tipo de violencia existen aspectos ideológicos que la justifican al estar legitimada y reproducida por la sociedad, como es el caso del sexismo del que hablaré posteriormente. Por lo tanto, sólo modificando la base de la propia cultura se pueden lograr cambios.
- *Violencia estructural (indirecta)*. Es la violencia más complicada al estar presentes mecanismos de estratificación social y desemboca en injusticia social. En este caso, es la organización social la que desprotege a ciertas personas y les impide poder desarrollarse en igualdad de condiciones.

Johan Galtung, sociólogo y matemático especializado en investigaciones sobre la paz y los conflictos sociales, introdujo el concepto de “el triángulo de la violencia”. Este autor plantea que las causas de la violencia directa están relacionadas y justificadas con situaciones de violencia estructural y cultural. En la Figura 1 se muestra cómo estas formas de violencia más sutiles (cultural y estructural) se concretan en actitudes y negación de necesidades respectivamente, pero siempre en la base de otra forma de violencia más explícita (la directa), concretada en comportamientos (Calderón, 2009).

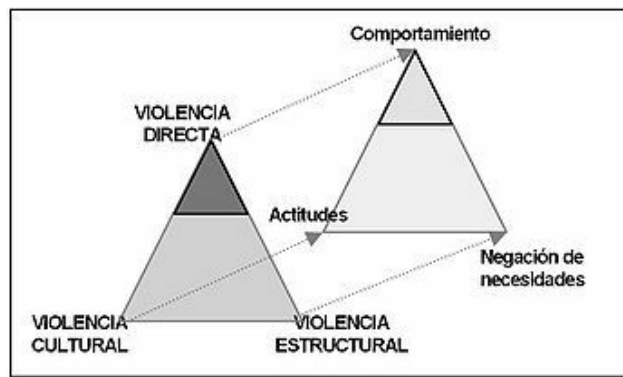


Figura 1. Triángulo de la violencia.  
Fuente: Galtung (2003).

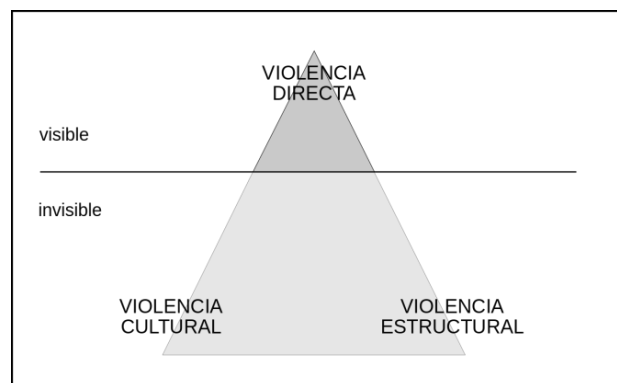


Figura 2. Triángulo de la violencia.  
Fuente: Galtung (2003).

Como podemos ver, la violencia visible constituye sólo una pequeña parte. De esta forma, se entiende la violencia como un iceberg. Este paralelismo también ha sido desarrollado por Amnistía Internacional que publicó una pirámide titulada “El iceberg de la violencia de género” donde se refleja una división entre la parte visible (gritos, amenazas, insultos, abusos sexuales, violaciones, agresiones físicas y, en lo más alto, el asesinato) y la parte invisible que, a su vez, es la más grande y compleja (humor, publicidad y lenguaje sexista, control, anulación, invisibilización, desprecios, chantajes emocionales, micromachismos, humillaciones, desvalorar, ignorar y culpabilizar) de este fenómeno. La siguiente división se centra en las formas explícitas de violencia, es decir, aquellas que son más perceptibles a los ojos de los demás, y las formas sutiles que pasan desapercibidas.

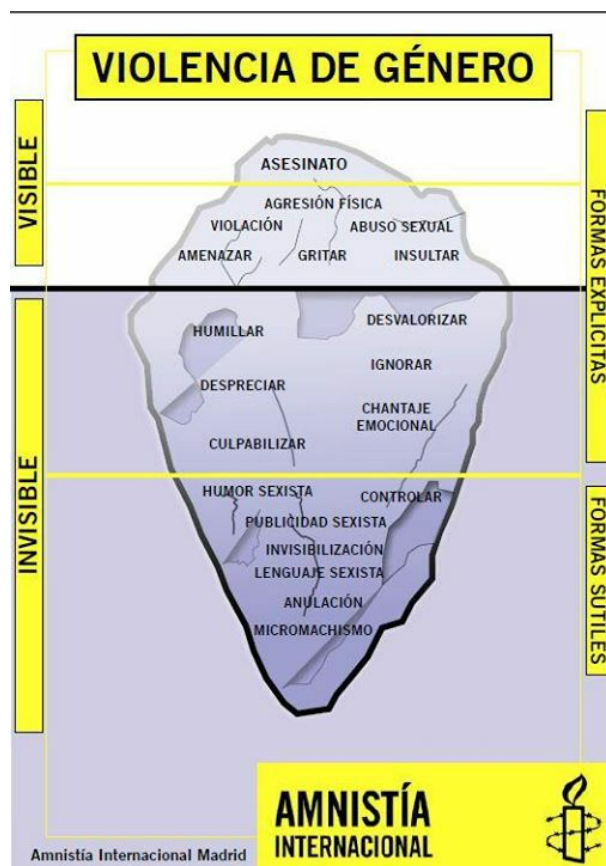


Figura 3. El iceberg de la violencia de género.

Fuente: Amnistía Internacional (2015).

Dentro de esta representación gráfica; los micromachismos, término que se abordará más adelante, constituyen la violencia más invisible y sutil.

A largo plazo, pese a parecer distar mucho de la violencia física, veremos que persiguen lo mismos objetivos: el control y la distribución injusta de los derechos y oportunidades de la mujer (Bonino, 1996). Por todo ello, la violencia de género no sólo debe entenderse en sus formas más extremas y evidentes, también existen otras manifestaciones de violencia más normalizadas, legitimadas e invisibilizadas. Y es este desconocimiento el que contribuye a que se sigan manteniendo a lo largo del tiempo.

### 3.1 LA RELACIÓN ENTRE GÉNERO Y PODER.

La palabra poder tiene dos acepciones: la primera, como poder autoafirmativo para cuyo ejercicio es preciso legitimidad social y hace referencia a la capacidad de poder personal; de existir, decidir y autoafirmarse; poder para ser y hacer. La segunda acepción es el poder de dominio, de quien ejerce autoridad y control sobre la vida de los demás. Se trata de un poder impositivo que puede ejercerse de forma visible u oculta (Bonino, 2008).

A lo largo de la historia, la convivencia entre mujeres y hombres ha estado definida por las relaciones de poder producto de un androcentrismo sustentado por el patriarcado que ha concedido al hombre así como a su punto de vista una posición central en el mundo. Este poder, definido por Foucault como una formación subjetiva construida socialmente con una determinada intención, ha estado siempre en mano de los hombres y ha sido ejercido en forma de dominación hacia las mujeres con el fin de lograr su

sometimiento. El resultado de esta distribución desigual del poder de dominio ha sido la existencia de relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Esto es debido a que nuestra cultura ha legitimado la creencia de que el género masculino es el único con derecho al poder. Esta asignación de privilegios al hombre solo por el hecho de serlo ha situado a algunos en una posición de superioridad desde la cual sienten tener derecho a tomar decisiones e influir en la vida de las mujeres. Así, el vínculo entre poder y género es total, siendo las relaciones de poder determinantes de las relaciones de género (Campos, 2010).

De acuerdo a Bonino (2008), este poder se mantiene a través de la división sexual del trabajo que atribuye a las mujeres el espacio privado y a los hombres el espacio público; la naturalización; la falta de recursos de las mujeres y la deslegitimación social de su derecho a ejercer el poder autoafirmativo; el uso del poder de macro-definición de la realidad por los hombres y del poder de microdefinición, siendo éste último la capacidad y habilidad de definir qué es lo correcto en la sociedad en beneficio propio. Esta idea del poder de microdefinición también ha sido reflejada por autoras como la lingüista, filósofa y psicoanalista feminista francesa Luce Irigaray cuando afirmaba que "lo que conocemos como femenino en el patriarcado no sería lo que las mujeres son o han sido, sino lo que los hombres han construido para ellas". Y por último, la explotación del "poder" del amor (poder heteroafirmativo) basado en el cuidado y ayuda a los demás que la sociedad relega a la mujer.

Bonino (1996), afirma que también existe la creencia de que las mujeres ejercen un poder oculto: el poder de los afectos y del cuidado erótico y maternal. No obstante, argumenta que no se trataría de un poder de dominio sino simplemente de un pseudopoder, es decir, intentos de influencia sobre el poder masculino con el fin de obtener ventajas a cambio o derechos que le son negados y así romper la posición de subordinación en la que se encuentran.

A pesar del cuestionamiento actual al modelo masculino tradicional y su "superioridad", el poder que siguen teniendo a la hora de establecer comportamientos y actitudes con el fin de apartar a la mujer del poder es enorme y todavía no ha desaparecido. Solo ha cambiado la forma de ejercer esta dominación, ya no tan explícita, pero con los mismos efectos. Los micromachismos serían un claro ejemplo de estos comportamientos ocultos. Por todo ello, es importante conocer los modos en los que los hombres ejercen dominio sobre las mujeres con el fin de transformar las relaciones (Bonino, 1996).

### **3.2 SEXISMO, ROLES Y ESTEREOTIPOS.**

El sexismo se refiere a todas aquellas creencias y actitudes en torno a los roles que se consideran apropiadas para mujeres y hombres incluyendo también las relaciones que se deben mantener (Yubero y Navarro, 2010). De esta forma, toda evaluación que se haga en base a la categoría sexual biológica de una persona puede ser clasificada como "sexista", independientemente tanto de si es positiva o negativa como si va dirigida a una mujer o un hombre. No obstante, existe cierta inclinación a la hora de encasillar el sexismo con la actitud negativa hacia las mujeres (Expósito, Moya y Glick, 1998).

Expósito et al. (1998) hablan de la existencia de un viejo y de un nuevo sexismo. El primero, es conocido también como sexismo tradicional y se define como la "actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo" (p. 160).

De acuerdo a Glick y Fiske (1996), este sexismo se estructura a partir de las siguientes ideas: 1) el paternalismo dominador, según el cual las mujeres son más débiles e inferiores que los hombres argumentando que, es por esta razón, por la cual necesitan al hombre como figura de dominación; 2) la

diferenciación de género competitiva que sostiene que hombres y mujeres tienen cualidades diferentes siendo las mujeres quienes no poseen las características suficientes para realizar tareas competitivas a nivel laboral por lo que tienen que ser relegadas al ámbito doméstico; y 3) la hostilidad heterosexual basada en la idea de que las mujeres son peligrosas y utilizan su “poder sexual” o atractivo físico para manipular a los hombres (Palacios y Rodríguez, 2012).

Desde la perspectiva de Glick y Fiske (1996), el hecho de entender el sexismo exclusivamente como una actitud negativa hacia la mujer olvida otros aspectos importantes ya que no solo existe a través de estas evaluaciones negativas sino que también se puede reflejar en sentimientos positivos. Por ejemplo, el estereotipo femenino incluye características tales como “delicadeza, pureza, fragilidad, generosidad, entrega, devoción y capacidad de sacrificio” pero también son frecuentes los adjetivos “peligrosa”, “manipuladora”, “mentirosa”. Es contradictorio que percepciones tan opuestas puedan formar parte de un mismo estereotipo pero es posible debido a que ambos autores defienden la existencia de nuevas formas de sexismo e introducen la concepción de sexismo ambivalente, compuesto por: el sexismo hostil (evaluaciones negativas hacia la mujer) y el sexismo benévolo (evaluaciones positivas).

En términos generales, el sexismo benévolo irá mayormente dirigido a las mujeres que se ajusten a los roles tradicionales como las amas de casa, mientras que el sexismo hostil irá encaminado hacia las mujeres que no se ajusten a ellos como, por ejemplo, aquellas que estudien una carrera al ser percibidas por los hombres como una amenaza (Yubero y Navarro, 2010).

El sexismo hostil coincide, básicamente, con el viejo sexismo explicado anteriormente. Constituye la forma más clara de discriminación. Algunos ejemplos que reflejan este tipo de sexismo podrían ser pensar que las mujeres exageran los problemas o quieren tener privilegios y recibir un trato especial bajo la excusa de la igualdad solo para arrebatarse el poder al hombre (Yubero y Navarro, 2010).

El sexismo benévolo constituye una discriminación más sutil que estereotipa y limita a la mujer a través de conductas de apoyo. Bajo este punto de vista, se considera a la mujer como frágil y, por ello, precisa de la protección paternalista del hombre quien, a su vez, depende de la mujer para la realización de las tareas domésticas y como suministro de amor e intimidad para sentirse completos. En este tipo de sexismo, la idealización hacia la mujer está muy presente y es considerada como un recurso muy valioso. Además, siempre que se ajusten a los roles de género tradicionales van a ser merecedoras de cariño, respeto y protección por parte del hombre. Todas estas creencias positivas (por ejemplo, hacer alusión a que tienen mejor gusto) dan lugar a que pasen de forma más inadvertida por lo que puede llegar a ser más peligroso al ser aceptadas por las propias mujeres (Yubero y Navarro, 2010).

Los tres componentes básicos en el sexismo benévolo, según Glick y Fiske (1996), son: 1) paternalismo protector, que parte de la idea de que el hombre debe cumplir el rol de protector y proveedor de la mujer como un padre con sus hijos 2) diferenciación de género complementaria, que continúa sosteniendo que hombres y mujeres poseen cualidades diferentes, siendo los rasgos positivos de la mujer justamente aquellos que complementan al hombre por lo que tales rasgos les serán exigidos en su conducta obligándoles a seguir los roles tradicionales femeninos. Por ejemplo, se considera que las mujeres son mejores en las tareas domésticas o en el cuidado de los niños, por lo que deben realizar esos roles y permitir a los hombres concentrarse en lo laboral; e 3) intimidad heterosexual, basada en la necesidad del hombre de tener a una mujer para ser feliz, por lo contrario, estará incompleto (Palacios y Rodríguez, 2012).

De acuerdo a Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl (2001), la combinación de ambos sexismos sirve para justificar el poder estructural del hombre. Además, constituye un conjunto de recompensas y castigos para



que las mujeres sepan cuál es su posición en la sociedad y mantener así su subordinación. El uso por separado del sexismo hostil solo provocaría el rechazo de las mujeres. De esta forma, combinándolo con el sexismo benévolo se logra debilitar la resistencia de las mujeres a través de recompensas con objeto de que, a cambio, acepten los roles tradicionales.

El sexismo es la esencia de la ideología de género. Esta ideología, basada en la aceptación de roles tradicionales de género, favorece la aparición y mantenimiento de relaciones de poder entre mujeres y hombres además de sentar las bases para una futura violencia (Pozo et al., 2010). Además, socialmente lleva a que se construyan distintos rasgos y atributos para hombres y mujeres, así como modelos de comportamiento esperados. A la mujer se le asignan rasgos como sensibilidad, compasión, ternura, sumisión, pasividad, intuición, dependencia, calidez y afectividad, lo que provoca la asociación con roles como ama de casa, madre o enfermera y de quien se espera una absoluta dedicación por la maternidad y cuidado de la casa (que la mujer tenga preparada la cena, que tenga un buen aspecto, que limpie el hogar, que se encuentre disponible para el marido, que prepare a los niños para ir al colegio, que no se queje, etc.). Como se puede ver, los roles asignados a la mujer se encuentran en la parte más baja de la jerarquía social, traduciéndose en un menor reconocimiento social, de poder, de libertad y de acceso a los recursos (Elche y Sánchez 2017).

Por el contrario, el hombre debe encargarse de los recursos económicos y la protección familiar y se le asignan rasgos como dureza, agresividad, fuerza, valor, poder, independencia, competición, racionalidad, inteligencia y eficacia, características que se asocian con roles de dirección y organización. Todos estos estereotipos de género, tan presentes en nuestra sociedad que definen identidades y capacidades de cada sexo, reflejan “la base socio-cultural de las asimetrías en las relaciones entre los sexos sobre las que se asienta la subordinación jerárquica de la mujer al hombre” (Rauber, 2003, p. 10).

Por último, no se puede dar por finalizado este apartado sin mencionar la aparición de nuevas formas de justificación del machismo. El neosexismo hace alusión al conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos negativos hacia las mujeres. Es decir, se trata de un prejuicio encubierto que parece defender la igualdad pero a la vez afirma ser exageradas las medidas efectuadas para alcanzar dicha igualdad. Así, se basa en la idea de que las mujeres ya no sufren discriminación (creencias del tipo “la mayoría de las denuncias son falsas”) y, en consecuencia, las políticas de acción positiva no son necesarias lo que puede suponer un grave riesgo al perderse la perspectiva de género (Vinagre, 2019).

### **3.3. LOS MICROMACHISMOS.**

#### **3.3.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y TIPOLOGÍA.**

El término micromachismo fue acuñado en 1990 por Luis Bonino Méndez, psicoterapeuta especializado en las problemáticas de género así como en la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, para aludir a las prácticas de dominación y violencia masculina en la vida cotidiana. En este concepto, el sufijo “micro” fue tomado de Foucault para referirse a lo casi imperceptible, lo que está en los límites de la evidencia; y lo unió con el término “machismo” que alude a la ideología de la dominación y a los comportamientos de inferiorización de los hombres hacia las mujeres. Este tipo de prácticas también han sido calificadas por otros autores como pequeñas tiranías, terrorismo íntimo, violencia “blanda”, “suave”, “de muy baja intensidad”, machismo invisible o sexismo benévolo (Bonino, 1996).

Los micromachismos son “pequeños” y cotidianos comportamientos manipulativos masculinos, ejercicios del poder de dominio, para estar por arriba de las mujeres y que forman parte del repertorio de comportamientos “normales”. Constituyen el modo de que los hombres puedan defender sus privilegios de

género, conservar sus ventajas, comodidades y derechos, frente al “peligro” que supone para ellos el avance de las mujeres y, de esta forma, oponerse al cambio. Paralelamente, crean una red que sutilmente atrapa a la mujer y amenaza su autonomía personal, su libertad de pensamiento y comportamiento sobre todo si no se llega a ser consciente de su uso. (Bonino, 2008).

Estos microabusos y microviolencias son las “armas” masculinas más utilizadas además de constituir la base del resto de formas de violencia de género. La reproducción de los micromachismos a lo largo del tiempo es trascendental y su utilización de forma aislada y en momentos puntuales no parece percibirse como una práctica dañina sino más bien como algo normal y sin importancia (Bonino, 1996). Esto es debido a que están asumidos en la socialización de mujeres y hombres, ejerciendo con total impunidad, pasando desapercibidos y dando solidez al sistema patriarcal (Gómez, 2015).

Bonino (1996) argumenta que la socialización de género tiene un papel primordial en esta cuestión pues desde la infancia se inculca a los hombres la creencia en la superioridad y disponibilidad sobre la mujer, es decir, se les socializa bajo un modelo de masculinidad tradicional. Todo ello, respaldado por un orden social que asigna a mujeres y hombres lugares distintos: ellos tienen más derecho a la libertad, a la razón, a disponer de tiempo libre, a ser cuidados, escuchados y a no participar en las tareas domésticas; ellas, con menos derechos y mayor disponibilidad, se les acusa muchas veces de “exagerar” y “estar locas”. Por consiguiente, al tratarse de hábitos tan arraigados, afirma que ningún hombre está excepto del uso de este tipo de actitudes y comportamientos que, bien es cierto que no siempre se realizan de forma consciente, premeditada o con mala fe, sino que también pueden surgir de modo automático e inconsciente.

Los micromachismos son incalculables y suelen manifestarse, en ocasiones, a través de combinaciones complejas. En un intento por visibilizar todo este repertorio de maniobras, Bonino (2008) realiza una clasificación en tres categorías:

- *Utilitarios*. Son aquellos que tienen lugar en el ámbito doméstico y de cuidados. Asocian a la mujer con el rol de cuidadora y con una serie de supuestas habilidades femeninas de servicio a los demás. Constituyen estrategias de imposición de sobrecarga a la mujer mediante la evitación de responsabilidades sobre lo doméstico.
  - Abuso de la capacidad femenina de cuidado (maternalización de la mujer, la delegación del trabajo de cuidado, requerimientos abusivos solapados, negación de la reciprocidad en el cuidado hacia la mujer).
- *Encubiertos (de control oculto o indirecto)*. Anulan los deseos de la mujer en aras de los intereses del hombre y de lo que él quiere hacer a través de la imposición de sus “verdades” masculinas. Abusan de la confianza de la mujer para conseguir sus objetivos ocultándolo tras otras razones. A diferencia de los anteriores, no utilizan la fuerza sino el afecto. Este tipo de micromachismo es más sutil por lo que no se percibe en el momento dando lugar a una reacción retardada.
  - Creación de falta de intimidad a través de comportamientos de alejamiento con los que el hombre intenta controlar a través de la distancia: silencio, aislamiento y malhumor manipulativo, falta de reconocimiento hacia la mujer y avaricia de disponibilidad.
  - Seudointimidad. El hombre manipula el diálogo a través de la comunicación defensiva-ofensiva sin apertura a la negociación, engaños y mentiras.
  - Desautorización de la mujer a través de descalificaciones, negación de lo positivo, autoalabanzas y auto-adjudicaciones, alianza con terceros con el fin de desautorizarla, terrorismo misógino (comentarios descalificadores en el ámbito público).

- Paternalismo.
  - Manipulación emocional, en la que el hombre utiliza el afecto para lograr el control sobre la mujer. Encontramos también la culpabilización-inocentización y el enfurruñamiento frente a acciones de la mujer que no le gustan al hombre pero a las que no se puede oponer por falta de argumentos coherentes.
  - Auto indulgencia y auto justificación. El hombre no admite sus propios errores mientras que los de la mujer está poco dispuesto a aceptarlos. Utiliza estrategias del tipo “hacerse el tonto”, olvidos selectivos, comparaciones ventajosas con otros hombres peores, pseudoimplicación doméstica como “ayudante”.
- *De crisis.* Fuerzan la permanencia de la relación desigualitaria cuando ésta desequilibra por parte de la mujer hacia una mayor igualdad, ya sea por aumento de su poder personal o por la disminución de poder del hombre.
- Hipercontrol.
  - Seudoapoyo, es decir, apoyos que se verbalizan pero no van acompañados de acciones que los demuestren, por ejemplo, a la hora de repartir las cargas domésticas.
  - Resistencia pasiva y distanciamiento.
  - Rehuir la crítica y la negociación respecto a las actitudes dominantes del hombre y así evitar el cambio bajo el argumento de que él no lo deseó.
  - Promesas y hacer méritos a través de modificaciones puntuales y superficiales sin cuestionarse el motivo del cambio.
  - Victimismos, dar lástima.
  - Darse tiempo obligando a la mujer a someterse a las pautas y deseos del hombre que es quien conserva el poder de decidir el momento para comenzar el cambio.
- *Coercitivos (o directos).* Pretenden retener el poder masculino con el uso de la fuerza psíquica, moral y económica, lo que limita la libertad y capacidad de decisión de la mujer.
- Coacciones a la comunicación.
  - No participación en lo doméstico.
  - Uso expansivo-abusivo del espacio físico y del tiempo para sí.
  - Insistencia abusiva para lograr fines.
  - Imposición de intimidad.
  - Apelación a la superioridad de la “lógica” varonil.
  - Toma o abandono repentino del mando de la situación, tomando decisiones sin contar con la mujer.

Todos estos micromachismos tienen un impacto enorme en la mujer que se suele manifestar a través del incremento de la inseguridad, de la pérdida de autoestima y de autocrédibilidad en sus opiniones, de poder personal unido a sentimientos de culpabilidad, desánimo, impotencia y contención de los propios pensamientos. El resultado puede llegar a ser un estado de ánimo depresivo y de irritabilidad, un malestar general que suele asociarse con “la exageración de las mujeres” (Bonino, 1996).

### 3.3.2. ÁMBITOS DE ACCIÓN.

Los micromachismos son comportamientos que están presentes en todos los ámbitos que influyen en nuestra vida cotidiana (educativo, social, laboral, económico, político, religioso, deportivo, etc.) a través de agentes de socialización como la escuela, la familia, los grupos de iguales, el lenguaje que utilizamos y los medios de comunicación.

Están en los espacios públicos y en el día a día, en bares y restaurantes cuando vemos el cambiador de bebés únicamente en el baño de las mujeres, cuando el camarero trae la cuenta y la bebida más fuerte a él y no a ella, en los piropos callejeros, en discotecas con entradas gratuitas o más baratas para las chicas, en el transporte público cuando un hombre invade tu espacio practicando lo que se conoce como “manspreading”, etc.

En el ámbito educativo, desarrollado más detenidamente en el apartado “Género, adolescencia y juventud”, la reproducción de estos micromachismos se refleja en la falta de figuras femeninas en los libros de texto, uniformes con falda para ellas y pantalón para ellos, el dominio del espacio en el patio del recreo, la segregación por género en las distintas ramas, etc. En este escenario, es muy frecuente que los chicos y chicas crezcan rodeados de una preocupante normalización de comportamientos como elaborar una lista de quién es la chica más guapa de clase; o de comentarios del tipo “corres/peleas como una chica”, “nenaza”.

A nivel laboral, la distribución de mujeres y hombres por sectores es un hecho constatable. Por ejemplo, casi todos los trabajos relacionados con el hogar y cuidado son realizados casi en exclusividad por mujeres. Carreras como educación infantil o enfermería se consideran mayormente femeninas mientras que la ingeniería suele etiquetarse como masculina. Esta segregación de género, que comienza ya en la escuela a través del estudio de las distintas ramas, se convierte en discriminatoria cuando el trabajo laboral femenino es el que tiene peores condiciones de trabajo y está peor remunerado. A esto se suma la menor proporción de mujeres ocupando posiciones de poder y puestos directivos (Barberá, Candela, Ramos y Sarrió 2002). Esto se puede ver en el mundo de la política donde también se dan declaraciones sexistas entre los líderes que indudablemente tienen un coste personal más alto cuando se trata de una mujer (Muñoz, 2014). También en el cine, pues la mayoría de los directores son hombres. Al final, parece que todavía cuesta reconocer que una mujer sea buena o mejor que un hombre en una determinada función o cargo que tradicionalmente no ha sido propio de las mujeres.

Además, la maternidad sigue siendo un obstáculo para la contratación pues hoy todavía podemos ver cómo a mujeres jóvenes se les pregunta en entrevistas de trabajo si tienen hijos o si tienen intención de tenerlos. Por consiguiente, el abismo entre hombres y mujeres trabajadoras sigue todavía existiendo, al que contribuyen la brecha salarial y el techo de cristal; entre otros (Fontecha, 2014). Por otro lado, prácticas como el “mansplaining” que consiste en cuestionar por parte de un hombre el conocimiento de la mujer explicándole algo de manera condescendiente al asumir sin ninguna prueba que él conoce mejor el tema; o el “manterrupting” que tiene lugar cuando un hombre interrumpe innecesariamente el discurso de una mujer, son también muy frecuentes en este ámbito.

El sector laboral y el doméstico están estrechamente relacionados. Quién no ha sido testigo alguna vez de la transmisión de imágenes de mujeres triunfadoras a nivel profesional pero “fracasadas” en lo personal; juicio que no se realiza con la misma intensidad en los hombres. Además, en los hogares sigue existiendo todavía un reparto desigual de las tareas. Ellas son quienes se encargan de lo de dentro y de lo de fuera, y esa asunción de responsabilidades que, además no suelen ser valoradas, les dificulta en muchos casos la

conciliación a nivel laboral. En definitiva, siguen contando con más carga adicional que los hombres, quienes disponen de más tiempo libre a costa de la sobreutilización del tiempo de la mujer (Fontecha, 2014). Así, como bien concluye Soto (2014) los micromachismos en este ámbito anteponen la comodidad del hombre frente al derecho de la mujer a tener tiempo para sí misma. Escaquearte porque sabes que al final tu madre se cansará y fregará ella o asumir que un hombre “ayuda” en lugar de colaborar o hacer también son estrategias micromachistas (Requena, 2018). Respecto a los cuidados, existe una continua idealización hacia la maternidad, la creencia de un instinto maternal y un amor incondicional que no es equiparable al de los hombres además de juicios de “buena y mala madre” que no son tan frecuentes en los hombres. De hecho, cuando es el padre quien se queda a cargo de los niños suelen producirse a menudo comentarios como “menudo padrazo”.

En el ámbito religioso, existen leyes que prohíben que la mujer pueda acceder a determinados cargos y espacios religiosos, sagrados. Por ejemplo, solo el hombre puede ser sacerdote y al ser esta la única vía para acceder a puestos directivos la mujer es excluida de estas responsabilidades. La elaboración de la doctrina y la moral también es reservada solo al hombre. En el catolicismo español, existen muchos documentos contra el aborto, el divorcio, los métodos anticonceptivos, los derechos sexuales y reproductivos que predicán mensajes discriminatorios hacia ellas. No obstante, cada vez son más mujeres las que sin abandonar la religión deciden vivirla a su manera (Tamayo-Acosta, 2014).

Por otro lado, la comunicación juega un papel fundamental a la hora de reproducir los micromachismos. Aquí es donde cobra especial relevancia el lenguaje. Dolera (2018) sostiene que en su construcción las mujeres somos colocadas como elemento secundario e invisibilizadas, por ejemplo, al enseñarnos desde pequeñas que cuando alguien utiliza el masculino genérico también se está refiriendo a nosotras.

Por esta razón, Gómez (2015) defiende la importancia de hablar en femenino y de utilizar estrategias como la “x”, la arroba, el doble (de ellos y ellas), el uso de sinónimos que engloben a ambos sexos o hasta el uso del femenino para referirnos a un grupo de personas. No obstante, esta periodista recalca también la necesidad de desarrollar una conciencia del uso que hacemos del lenguaje ya que es lo que resulta machista. A la hora de insultar no es lo mismo decir “perro” que “perra”, siendo esta última la que tiene una connotación mucho más peyorativa. Lo mismo pasa con “zorra”, “pécora”, “lagarta” o “arpía”. También vemos que lo masculino se asocia con lo humano y lo femenino con lo específico de las mujeres. De este modo, los problemas de los hombres son “problemas sociales” pero los que repercuten exclusivamente a la mujer son “problemas de mujeres”, “cosas de chicas”. En el cine también podemos ver como existen “las pelis” y “las pelis de chicas”. Genera rechazo social que un niño pueda identificarse con un personaje de ficción femenino y se disface, por ejemplo, de princesa Frozen porque se identifica lo femenino con lo inferior. Sin embargo, que una niña se disface de superhéroe está bien visto (Dolera, 2018).

Otro micromachismo al que se está muy acostumbrado en el lenguaje es la presencia de bromas sexistas. Este humor es fundamental en los micromachismos porque quien hace el chiste siempre puede escudarse en que se trataba de una broma diciendo que no tenía una intención seria y que qué poco sentido del humor (Bengoechea, 2014). También en las canciones de reggaeton, tan escuchadas en la actualidad, que denigran a la mujer y la cosifican. Pese a esto, están tan naturalizadas que los jóvenes reproducen sus letras sin profundizar en el mensaje.

Los medios de comunicación son agentes legitimadores de los micromachismos pues estas actitudes y comportamientos aparecen reflejadas cotidianamente en la televisión, por ejemplo, en programas tan

consumidos como Mujeres y Hombres y Viceversa. Ciertamente es que cada vez hay una mayor conciencia, por ejemplo, de la discriminación que existe en el relato cinematográfico (con películas como Blancanieves, la Cenicienta o la Bella durmiente) y que las producciones actuales están comenzando a reflejar un cambio en la representación de los personajes femeninos. No obstante, sigue existiendo una infinidad de clásicos infantiles con presencia de micromachismos que no han sido tan cuestionados como Los pitufos o Asterix y Obelix.

Dolera (2018) en su libro nos cuenta que la ilustradora americana Alison Bechdel creó en 1985 el “Test de Bechdel” para valorar la representación de las mujeres en películas y obras de teatro. Este test consiste en hacerse simplemente las siguientes tres preguntas cuando vemos una película: ¿hay dos personajes femeninos con nombre o entidad propia?, ¿esas dos mujeres con entidad propia hablan entre ellas?, ¿hablan de algo que no sea un hombre?. Como os podéis imaginar, hay multitud de películas que han pasado a la historia del cine y no han superado el test (Pulp fiction, Piratas del caribe, Toy story, Shreck, El señor de los anillos, El padrino, El show de Truman, etc.)

Dentro de los medios de comunicación, un importante papel lo desempeña la publicidad que a pesar de estar cambiando sus estrategias hacia modelos más igualitarios los estereotipos sexistas todavía están presentes. Por ejemplo, este año El Corte Inglés lanzó por el Día de la Madre una campaña que decía “97% entregada. 3% egoísmo. 0% quejas. 100% madre”<sup>1</sup>. Un mensaje que a pesar de ser machista pasó para muchos desapercibido.

Históricamente, la publicidad ha sido una gran aliada de los cánones de belleza proyectando por encima de otras cualidades la imagen física de la mujer y la necesidad de tener un aspecto cuidado y perfecto. Aunque esto también lo vemos en el cine, las mujeres conforme van cumpliendo más edad reciben menos papeles y diálogo mientras que en los hombres es al revés. Y en los videojuegos de acción aunque ahora hay más protagonistas femeninas aparecen generalmente respondiendo a modelos de belleza explosivos y con escasa ropa. En definitiva, la sociedad está cada vez más hipersexualizada (por ejemplo, las prendas femeninas ya en edades muy tempranas cuentan con relleno mientras que la de los chicos no).

Otro tema es el de las campañas publicitarias que han puesto el foco en la mujer y no en el hombre como “denuncia”, “plántate”, “llama al 016”, “no te calles”. Actualmente, estas campañas se están corrigiendo y se ha pasado del “si tu chico te controla el móvil, cuéntalo” al “controlar el móvil de tu chica no es normal, respeta su privacidad” (Mujeres para la Salud, 2017). Los titulares y el contenido de la prensa transmiten lo mismo. En palabras de (Freixas, 2014, p.44), “ellos son individuos con nombre y apellidos y ellas son género (mujeres), a ellos se les llama por el apellido y a ellas por el nombre, lo que implica menos respeto. Ellos hacen y ellas son (...) ellos se definen por sí mismos y ellas se definen en función de ellos”. Y aunque se ve, por ejemplo, que hay progresos en el deporte femenino las noticias protagonizadas por hombres siguen siendo todavía mayor y son ellos quienes ocupan más espacio en las noticias de portada. Y cuando se informa sobre ellas en muchas ocasiones se cae en estereotipos y la noticia no se centra en sus logros y profesión.

---

<sup>1</sup> ROMERO, V., La Generalitat expedienta a El Corte Inglés por la campaña del Día de la Madre, *El Confidencial*, 6 de mayo de 2019.

Disponible en Internet:

[\[https://www.elconfidencial.com/espana/comunidad-valenciana/2019-05-06/el-corte-ingles-campana-dia-madre-generalitat\\_1984318/\]](https://www.elconfidencial.com/espana/comunidad-valenciana/2019-05-06/el-corte-ingles-campana-dia-madre-generalitat_1984318/)

En cuanto al ámbito de las relaciones de pareja; son tantas las películas, series y revistas para adolescentes que reflejan el modelo de amor romántico, tan interiorizado en nuestra cultura y posteriormente reproducido por los jóvenes en sus relaciones (3MSC, El Barco, Los Protegidos, Física o Química, etc.).

Por ejemplo, a las chicas ya desde pequeñas se les introduce a través de revistas en temas como la imagen y el amor con multitud de consejos y tests. En consecuencia, la presión social en el desarrollo de su identidad es enorme. Esta “ideología del amor” a la que estamos tan expuestos y que está siendo reproducida a través de los medios de comunicación y el consumo promueve la subordinación de la mujer al hombre. El problema es que ha sido siempre tan sutil que no es fácil darse cuenta de la desigualdad que ejerce y se normaliza (De Miguel, 2014).

Autores como Bonino (2008) hablan de la necesidad de que, desde una posición de lucha contra la desigualdad de género, se contribuya a erradicar estos micromachismos y, para ello, es fundamental identificarlos, nombrarlos, cuestionarlos y deslegitimarlos. Por esta razón, la educación en la prevención para concienciar a los más jóvenes de la existencia de los micromachismos y del sexismo es fundamental porque serán ellos quienes en un futuro tendrán en sus manos la oportunidad de construir una sociedad más igualitaria.

### III. DIAGNÓSTICO.

La Estrategia Nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer 2013-2016, nos muestra cómo las recientes encuestas y estudios reflejan que la población juvenil resulta ser también un colectivo al que afecta la violencia de género. De hecho, las chicas jóvenes son muy vulnerables a las formas de violencia de género encubiertas (Casa de la Mujer, 2014).

En general, existe una tendencia entre los jóvenes a pensar que la violencia de género se presenta, mayormente, en sus manifestaciones más extremas (agresiones de carácter grave, que afecten a la integridad física...) y a considerar que se da en mayor medida en la edad adulta, siendo “cosa de mayores”. Sin embargo, es muy frecuente que se inicie en edades muy tempranas. Este panorama genera cierta preocupación y abre el debate sobre si estos chicos y chicas disponen de los recursos necesarios que les formen en una mejor capacidad de identificación y sensibilización respecto a estos comportamientos y actitudes sexistas y discriminatorios presentes en el día a día.

Al igual que el sexismo se aprende desde la infancia, la igualdad también puede aprenderse. Es conveniente tener en cuenta que el ser humano presenta una mayor plasticidad en las primeras edades y va reduciéndose con la maduración (Díaz-Aguado, 2009). Así, los chicos y chicas de entre 12-13 años presentan una mayor capacidad de aprendizaje así como de transformación y cuestionamiento de los modelos a los que han estado expuestos, recomendable de aprovechar en esta etapa de construcción de la identidad. Además, una vez aprendidas estas formas de violencia tan sutiles tienden a mantenerse por lo que es de vital importancia actuar lo antes posible en su prevención. Por ello, la intervención en alumnos de 1º de ESO guarda una especial relevancia a la hora de garantizar esta tarea.

A nivel nacional, el Informe “Jóvenes y género” elaborado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de FAD, Banco Santander y Telefónica, evidencia que hasta el 56% de los jóvenes españoles de entre 12-24 años defiende posturas machistas frente a la igualdad y un 44% manifiesta ser más “conscientes y equitativos” en cuanto a la desigualdades de género, porcentaje representado en mayor medida por chicas. Por el contrario, son ellos quienes se muestran más tradicionales y sexistas, estando “bastante o muy de acuerdo” con ítems que resultan algo preocupantes como “está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés” o “los hombres no deben llorar”.

Por otro lado, el Estudio sobre “La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España” realizado por el Observatorio de la Juventud en España nos deja los siguientes datos:

- El 31,1% de las chicas encuestadas considera que la vida familiar se resiente más si trabajan fuera de casa las madres frente a lo que ocurre si trabajan los padres, frente al 23,7% de los chicos. Esta diferencia desvela los prejuicios que subyacen en la mentalidad, la discriminación y el sexismo hostil entre las propias chicas respecto a los roles familiares.
- El 67% de los chicos considera que el chico debe proteger a la chica y el 52.6% de las chicas también está de acuerdo con esta afirmación, lo que confirma que el sexismo no está únicamente presente en los hombres, sino también en las mujeres.

En Aragón, el Informe “Violencia, lenguaje y comportamiento en las relaciones de pareja de la juventud aragonesa” llevado a cabo por la Universidad de Zaragoza de la mano del Instituto Aragonés de la Juventud (IAJ) ha hecho posible la obtención de una serie de datos, determinantes para el conocimiento de la situación de la población joven aragonesa, principalmente, en materia de sexismo. Dicho informe concluye



que el mantenimiento de actitudes sexistas y de estereotipos entre los jóvenes constituye una realidad preocupante, caracterizada por un machismo significativamente alto en el que influyen aspectos como la deseabilidad social y la presión de grupo. Las diferencias son significativas en función de la edad que tienen los jóvenes, obteniendo una puntuación mayor a medida que aumenta la edad. Este aumento parece que es especialmente significativo de los 13-14 años a los 15- 16 años. Por esta razón, enfocar las acciones preventivas en alumnos de 12-13 años es un buen momento para trabajar a tiempo estos aspectos. Además, son los chicos quienes presentan un mayor nivel, siendo las afirmaciones con mayor puntuación aquellas relacionadas con la capacidad de manipulación de las chicas, su mayor predisposición hacia el ámbito de las emociones y el papel protector que deben tener ellos hacia ellas, lo que implica una clara manifestación de sexismo benévolo cada vez más propio de estas edades (“los chicos son físicamente superiores a las chicas”, “a veces las chicas utilizan lo de ser chico para que se dé un tratamiento especial”, “las chicas deben ayudar más a sus madres en casa que los chicos”).

Como se puede ver, a pesar de los avances en igualdad de género que se han producido en España, se siguen albergando ideas, conceptos y actitudes que mantienen las desigualdades de género porque las creencias están tan interiorizadas que a los jóvenes les cuesta identificar que son machistas. Y a ello contribuyen factores como el hecho de que los jóvenes a estas edades reproducen lo que ven en los más adultos, de ahí la importancia de trabajar en una misma línea con el profesorado y el núcleo familiar, también el uso cada vez más temprano de las redes sociales que alimenta la presencia de actitudes que suponen un riesgo.

Los jóvenes aragoneses siguen relacionando a la mujer con las tareas domésticas y considerando la figura de la madre como mucho más relevante que la del padre en la dinámica cotidiana del hogar. Entre los resultados, se advierte una aceptación muy generalizada entre chicos y chicas respecto a todos los tópicos y estereotipos que definen la feminidad y la masculinidad, siendo también los chicos quienes refuerzan los atributos tradicionalmente asignados a ellos y las chicas los asignados a ellas.

El Informe también destaca entre los jóvenes la presencia de la corriente denominada posmachista en cuestiones como las denuncias falsas y la “desprotección” del varón ante la violencia de la mujer. Otros datos de interés obtenidos del mismo son:

- El 22% de las chicas reconoce que la pareja le ha intentado apartar de las amistades.
- El 18,4% de las chicas reconoce que la pareja le ha intentado controlar.
- El 6,3% de las chicas reconoce que la pareja le ha presionado para realizar actividades de tipo sexual en las que no quería.
- El 7,6% de las chicas reconoce que la pareja le ha culpado de provocar la violencia que ha sufrido alguna vez.
- El 13,9% de las chicas encuestadas asegura que se ha sentido intimidada con frases o conductas de carácter sexual
- El 37,5% de los encuestados, especialmente chicos, ha visitado en alguna ocasión una página de contenidos eróticos o pornográficos.

En este contexto en el que se ejerce la violencia bajo formas que han pasado a ser tan aceptadas por todos, adquiere una gran relevancia la necesidad de trabajar también conceptos como la autoestima, la autoconfianza y la empatía, dándoles herramientas para que crean más en sí mismos y en sí mismas y aprendan a decir que “no”. Además, estos datos reflejan el peligro que supone que los jóvenes se estén educando en las relaciones afectivo-sexuales de esta forma ya que la pornografía proyecta unas relaciones

desigualitarias entre hombres y mujeres que, posteriormente, se trasladan a la vida real. Las cifras no hacen más que revelar la importancia del ámbito de las relaciones de pareja y/o sexuales en las que comienzan a adentrarse en estas edades así como de las creencias tan perjudiciales en torno al amor romántico (los jóvenes siguen tolerando actitudes como que, si la persona con la que salgo me mira el móvil, es bueno para mí y significa que me quiere) . Quizás, otra de las carencias es que se necesite más educación emocional y sexual en estas edades en el que la cosificación a la mujer está muy presente.

De hecho, en el informe sobre “La percepción de la violencia contra las mujeres en la población aragonesa” realizado por la Universidad de Zaragoza a petición del Instituto Aragonés de la Mujer se concluye que a pesar de que el discurso social sobre la violencia contra la mujer está muy avanzado se están repitiendo los mismos modelos y no se profundiza lo suficiente en la práctica, de forma que los profesionales hablan de una preocupante involución entre los/las jóvenes. También se afirma que los esfuerzos no se están centrando lo suficiente en materia de concienciación, sensibilización y prevención.

En definitiva, si bien se podría pensar que con el paso de generaciones se está cada vez más cerca de una sociedad libre de violencia de género, los datos demuestran que esto aún está lejos de producirse. Las actitudes ante la igualdad están evolucionando pero la generación más joven no es inmune a los estereotipos y las desigualdades, lo que contribuye a la perpetuación del sexismo y de futuras situaciones de violencia de género.

## V. CONTEXTUALIZACIÓN

En la elaboración de este Proyecto de Intervención se ha tomado como referencia el Colegio La Salle Franciscanas Gran Vía, ubicado en la calle Sta. Teresa de Jesús, nº 23, del distrito urbano Universidad, provincia de Zaragoza. Este centro educativo cristiano, sin ánimo de lucro e identificado con su carácter propio, pertenece a la Red de Centros La Salle y comenzó a funcionar en 1981 como respuesta a los nuevos requerimientos educativos. El colegio, de naturaleza privada-concertada, cuenta con un horario lectivo de jornada completa (8:00-14:15) y centra su actividad en los niveles educativos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, siendo beneficiario de concierto educativo solamente en el nivel de Secundaria. Además, es bilingüe en inglés y de línea tres, es decir, cuenta con tres aulas escolares por curso académico (La Salle Gran Vía, 2020).

El colegio cuenta con diversos espacios que se pueden alquilar para la realización de reuniones, charlas y cursos. Esta disponibilidad en el espacio físico resulta de gran utilidad a la hora de poder plantear actividades más variadas entre los alumnos y alumnas. Entre ellos, encontramos el salón de actos, con capacidad para 420 personas; la sala de conferencias, con capacidad de 56 personas; la sala de usos múltiples, con capacidad para 88 personas; la sala ágora, con capacidad para 50 personas; las aulas escolares con capacidad para 30 alumnos; y por último, el gimnasio y el pabellón polideportivo. Además, también dispone de otras instalaciones como el taller de Tecnología, tres aulas de Informática, una sala para trabajo SEIN (Programa SEcondary INnovation), un aula de Dibujo Técnico y laboratorios de Física, Química y Biología (La Salle Gran Vía, 2020).

El equipo educativo de La Salle Franciscanas Gran Vía, compuesto por 29 docentes profesionales, afirma estar comprometido con la pedagogía lasaliana, impartiendo, con espíritu innovador, una educación de calidad enriquecida con la integración de los programas evangelizadores, pedagógicos y educativos en el nuevo marco metodológico de La Salle (La Salle Gran Vía, 2020).

Los alumnos y alumnas con los que se van a llevar a cabo las sesiones pertenecen a 1º de ESO, teniendo en cuenta que por cada una de las tres aulas existentes hay aproximadamente 30 personas, el número total de escolares correspondientes a este curso es de 90 estudiantes. Este alumnado presenta un alto porcentaje en el nivel de estudios y pertenece a familias con un nivel socioeconómico-cultural medio. Además, sus aulas escolares no se caracterizan por tener mucha diversidad pues los alumnos de nacionalidad extranjera son escasos (la mayoría procedentes de América Latina y Rumanía), siendo prácticamente en su totalidad de nacionalidad Española.

Por último, en el ámbito de las relaciones familia-Colegio encontramos la plataforma Sallenet como una herramienta que facilita la comunicación y permite el intercambio rápido de información tanto entre alumnos y profesores como entre familias y Colegio, pudiéndose ser utilizado como un recurso más a la hora de notificar de forma semanal a los estudiantes sobre las distintas actividades del Proyecto.

## VI. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

### 1. OBJETIVOS.

A raíz de las necesidades detectadas en el diagnóstico, el objetivo general que se plantea con este proyecto de intervención es el siguiente:

- Prevenir, concienciar y sensibilizar a los alumnos y alumnas de 1º de ESO del Colegio La Salle Franciscanas Gran Vía de Zaragoza sobre los comportamientos y actitudes micromachistas y discriminatorios contra las mujeres.

#### Objetivos específicos:

- Estudiar y revelar las formas en las que se manifiesta el micromachismo y el sexismo hacia las mujeres en la vida cotidiana desarrollando habilidades para su detección.
- Contribuir a la comprensión de la situación actual de la violencia de género a nivel “micro” generando un espacio de reflexión y debate que fomente la visión crítica del alumnado y mejore las relaciones interpersonales en clave igualitaria.
- Trabajar la importancia del campo de las emociones y de conceptos clave como la autoestima, autoconfianza y empatía a través de actitudes de respeto en base a valores afectivo-sexuales igualitarios.
- Visibilizar el papel de los agentes y contextos de socialización en la elaboración de nuestros pensamientos o creencias y posterior transmisión de los micromachismos.

### 2. METODOLOGÍA.

El Trabajo Social con grupos constituye uno de los niveles de actuación de la intervención en Trabajo Social, junto con el nivel individual, familiar y comunitario. Para la elaboración de este proyecto se ha optado por la utilización de una metodología de intervención con grupos desde el Trabajo Social.

López (2015) define el Trabajo Social con Grupos como *“una disciplina científica, dentro del ámbito del Trabajo Social (...) que tiene como objetivo principal capacitar a las personas y grupos para afrontar retos y oportunidades mediante una metodología centrada en el diseño, puesta en marcha, aplicación y evaluación de la dinámica de grupos, que permite mejorar la interacción personal y la realización de actividades de grupo”* (p. 232).

A la hora de hablar de trabajo con grupos es necesario partir de dos requisitos: la existencia de una acción realizada de forma conjunta y que dicha acción implique una interacción mutua (Aguilar, 2017). De este modo, trabajar en equipo constituye una experiencia grupal enriquecedora que permite a los/as participantes interactuar y relacionarse entre ellos/as con el fin de provocar el cambio social. Por esta razón, trabajar en grupos supone un medio para la construcción de redes y para la mejora de las relaciones interpersonales.

El Trabajo Social con grupos, a través de las dinámicas grupales, va a promover el crecimiento individual así como la mejora, restablecimiento y fortalecimiento de las habilidades sociales (Martínez, 2012). Esto es así porque en los grupos se crea un espacio en donde los/as participantes se definen a sí mismos/as y a los

demás, cuestionando la validez de los patrones de comportamiento interiorizados hasta el momento (Díaz, 2016).

A través de esta metodología, la figura del Trabajador/a Social va a adquirir un papel relevante como promotor, coordinador y observador de dicho cambio social y va a ayudar a que los miembros del grupo desarrollen sus propias ideas, capacidades y actitudes; es decir, a que configuren una identidad propia (Castillo, 1994).

Con este tipo de intervención se van a constituir pequeños grupos socioeducativos o de aprendizaje, dirigidos fundamentalmente a desarrollar y adquirir conocimientos en la materia. Para ello vamos a utilizar una serie de métodos y técnicas dialógicas y cooperativas que además de facilitar el desarrollo de las sesiones, representan un beneficio para los alumnos ya que se trabaja paralelamente otros aspectos muy enriquecedores como conseguir un mayor nivel de cohesión en cada clase, aprender a tolerar opiniones diferentes, fomentar la comunicación entre ellos/as, el intercambio de ideas, la división de tareas, fomentar la participación y motivación al compartir un mismo trabajo así como buscar el bienestar del grupo y mejorar las relaciones interpersonales.

Algunas de estas técnicas son:

- Exposiciones de información con ejemplos y fichas con ejercicios prácticos aplicables.
- Brainstorming (lluvia o tormenta de ideas), Role playing a través de la representación de una situación, juegos...
- Análisis de material audiovisual, lecturas, trabajo en grupos pequeños.
- Debates en los que el alumno tiene que exponer opiniones a favor y en contra de un tema en concreto.

Las actividades de este proyecto se van a desarrollar a través de sesiones grupales. El proyecto consta de 10 actividades a desarrollar en 10 sesiones. Al tratarse de grupos homogéneos en cuanto a edad y curso, las actividades van a ser comunes a todos, estando agrupadas en unidades didácticas que abordan contenidos diferentes aunque transversales:

- Unidad didáctica 1. Autoestima, autoconocimiento y autonomía
- Unidad didáctica 2. Roles y estereotipos de género: el origen de la desigualdad
- Unidad didáctica 3. Afectividad, relaciones y sexualidad
- Unidad didáctica 4. Comunicación, lenguaje y modelos de belleza
- Unidad didáctica 5. Aprendiendo a identificar la violencia de lo sutil

La metodología a seguir en estas actividades se basa en un sistema teórico-práctico que combina teoría y práctica con el fin de lograr una verdadera comprensión de lo trabajado. El objetivo es que los alumnos sean capaces de aplicar de forma práctica lo aprendido previamente en la teoría adaptándolo a las necesidades de cada actividad. No obstante, el mayor peso de la sesión se va a enfocar en esta segunda parte. Además, esta metodología fundamentalmente práctica es muy participativa y pretende generar sensaciones en los/as participantes ya que es más fácil aprender y recordar las cosas cuando van acompañadas de emociones y nos hacen sentir algo.

Las sesiones se van a estructurar de la siguiente manera:

- Una sesión semanal, de una hora y media cada una, coincidiendo con el horario escolar para que puedan asistir, de forma que tendrán lugar en horario de tutorías (12.45 a 14.15.00 h). La fecha de

realización de las mismas será del 5 de abril al 9 de junio de 2021, durante el tercer trimestre. En aras de poder ofrecer una atención más cercana y personalizada a los alumnos así como de facilitar el orden durante las actividades, a cada clase le corresponderá un día diferente para realizar las sesiones: clase A (lunes), clase B (martes) y clase C (miércoles). No obstante, se mantendrá el mismo horario en las tres clases.

- Cada sesión tendrá una primera parte de introducción con contenidos teórico-formativos, después se realizarán las actividades en dinámicas grupales y posteriormente habrá una puesta en común en forma de debate final en el que se expondrán las conclusiones y aportaciones del alumnado. Así pues, la estructura es la siguiente:
  - Introducción y contextualización. *Duración: 10 minutos.* Breve explicación sobre el contenido teórico necesario para poder realizar la parte práctica de forma adecuada. Se busca una asimilación de los conceptos.
  - Propuesta de la actividad. *Duración: 5 minutos.* Explicación de la dinámica del ejercicio a realizar.
  - Realización de la actividad. *Duración: 60 minutos.* Cada alumno trabaja en la actividad con las pautas dadas durante la explicación y aplica lo aprendido en la teoría.
  - Puesta en común y conclusiones. *Duración: 15 minutos.* Los alumnos dan su opinión sobre lo trabajado en la sesión y ofrecen una serie de afirmaciones autoconclusivas como prueba de su aprendizaje. Destaca la figura de un/una portavoz por grupo.

El lugar de realización van a ser las propias aulas (A, B y C), salvo que para alguna actividad se requiera disponer de un mayor espacio físico y se baraje la opción de traslado a otra de las salas que dispone el colegio y citadas anteriormente en el apartado “Contextualización”. También cabe la posibilidad de que alguna actividad pueda ser desarrollada en más de una sesión en caso de que no se haya dispuesto del tiempo suficiente o haya habido alguna distracción o altercado. En caso de coincidir con algún posible examen el calendario es flexible y está abierto a modificación, pudiendo trasladarse alguna actividad a otras fechas con el fin de adaptarse en todo momento a las necesidades que se presenten.

Otro elemento metodológico es la coordinación con el profesorado y la familia a través de un contacto continuo e informando previamente del proyecto. Además, a través de la plataforma Sallenet se notificará de forma semanal a los estudiantes y sus familias sobre las distintas actividades del proyecto y se colgará el material trabajado en la sesión (tanto la parte teórica como la práctica) por si los alumnos quieren disponer de dicho contenido en algún momento.

Después de cada sesión se mantendrá una reunión con el personal docente del centro para poner en común cuestiones referentes tanto a las actividades realizadas como a los/as alumnos/as. Por ejemplo, se expondrá si las actividades desarrolladas han salido como se esperaba y han cumplido con las expectativas previas o, por el contrario, existe algún aspecto a mejorar de cara a futuras intervenciones. En definitiva, se evaluará el transcurso de las sesiones. Conforme avance el proyecto, en estas reuniones de coordinación el profesorado podrá ir comentando posibles observaciones y avances en los/as jóvenes o algún tipo de evolución en sus conductas y actitudes. De esta forma, se llevará a cabo un seguimiento más individualizado de cada alumno/a. Esta tarea se verá facilitada a través de la información aportada por el cuestionario de evaluación semanal sobre participación y actitud del estudiante (recogido en el anexo 4).

Así pues, en estas reuniones se mantendrán intercambios de opinión e información y se actualizarán nuevos datos de interés entre el profesorado y los/as profesionales contratados para el proyecto.

Otro aspecto fundamental a la hora de conseguir resultados efectivos es la intervención con los familiares de los estudiantes. El objetivo es trabajar todas estas cuestiones de manera paralela también desde el hogar y no limitarse solo al abordaje en el aula. Este contacto se realizará a través de dos reuniones conjuntas a las que asistirán los/as padres y madres: una al inicio del proyecto y otra al finalizarlo. En la primera reunión, tanto los profesionales del proyecto como el equipo educativo, facilitarán a los/as asistentes una guía de orientación para educar en clave igualitaria además de ofrecer información sobre cómo se va a aplicar el proyecto, en qué va a consistir y las temáticas a tratar en el aula. Por último, en la reunión final se expondrán los resultados alcanzados como fruto del trabajo semanal en el aula y se comentarán los avances, la evolución y cambios del alumnado observados por los familiares en el hogar.

Así pues, a través de estas reuniones de coordinación de las que van a formar parte tres pilares fundamentales en la educación de estos chicos y chicas (profesionales del proyecto, personal docente y familia), se creará un espacio idóneo para el feedback orientado a mejorar la comunicación y la puesta en práctica del proyecto.

### **3. ACTIVIDADES.**

#### UNIDAD DIDÁCTICA 1. AUTOESTIMA, AUTOCONOCIMIENTO Y AUTONOMÍA.

##### ● **ACTIVIDAD 1: EL PODER DE VALORARNOS.**

En primer lugar, se realiza una breve introducción sobre el concepto de autoestima. A continuación, cada alumno tiene que representar en un folio en blanco su autoestima. Una vez acabado el dibujo, el/la trabajador/a social lee una serie de frases que van a influir negativamente en la autoestima y cada uno/a va rompiendo un trozo del folio tan grande como sea esa influencia negativa. Después, el/la trabajador/a social lee otra serie de frases que van a ser positivas para la autoestima y cada uno/a irá pegando con celo un trozo de folio tan grande como sea lo que le produce la frase.

De esta manera, los/las alumnos/as van reflexionando sobre aquello que les afecta y duele más así como el por qué. Se dan cuenta de cómo queda la autoestima después de que pasen cosas negativas (rota, destrozada...). Se hace lo mismo con las cosas positivas y se intenta reconstruir la autoestima, aunque se descubre que es imposible. Finalmente se comenta cómo las cosas que nos pasan dejan huella utilizando la comparación de cómo ha quedado el folio (su antes y después: lleno de celos) y de si a ellos les influyen más las cosas buenas o las malas y por qué.

**Objetivo:** Potenciar la autoestima y el autoconocimiento de los/las participantes.

**¿Qué se pretende?** Con esta actividad se pretende que el alumnado tome mayor conciencia sobre todo aquello que refuerza su autoestima o, por el contrario, la perjudica. Que sean capaces de comprender la importancia de tener una valoración positiva de uno/a mismo/a y de cómo el entorno influye inevitablemente en la autoestima de las personas. De esta manera, se busca que aprendan a valorar la manera en que cada uno/a puede fomentar la autoestima de sus seres queridos y/o personas más cercanas y que reflexionen más detenidamente a la hora de decir algo que pueda resultar dañino hacia los demás. El hecho de percibir algo como insignificante no significa que no pueda dejar huella en la otra persona.

**Referencia:** Sanz, Bastián, Lorenzo y Rodríguez (2014) “Gritando al mundo” Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género. *Fundación Juan Soñador*. Madrid: Editorial CCS.

- **ACTIVIDAD 2: LA VENDA.**

El/la trabajador/a social venda con un antifaz los ojos a cada alumno/a que, por turnos, tendrán que ir saliendo del aula en búsqueda de un objeto concreto escondido en otra sala del colegio. Durante el trayecto, no pueden quitarse la venda y en caso de que crean que es necesario pueden pedir ayuda a el/la trabajador/a social.

Nada más ponerse la venda se les pregunta cómo se sienten, si han sentido eso alguna vez y en caso de que sí lo hayan sentido cuál fue la última vez, la razón por la creen que se sienten así... Conforme se avanza en el recorrido, se les pregunta: ¿os veis capaces de terminarlo? ¿necesitáis ayuda o podéis vosotras/os solas/os? En el momento en el que empiezan a chocarse y a tropezarse, se les hacen las siguientes preguntas: ¿creeis os podéis hacer daño? ¿por qué? ¿y hacérselo a otra persona yendo así por la vida? ¿vuestro entorno puede pasarlo mal o sufrir por veros así? Hacerles ver que, a veces, es bueno pedir ayuda.

Cuando se cansen, comentamos que a veces vamos así por la vida, caminamos sin ver las consecuencias de nuestros actos y eso nos hace caer, tropezar. En definitiva, nos hace daño y se lo podemos hacer a los demás. También está la posibilidad de que otras personas nos puedan hacer daño si nos obligan a ponernos una venda. Creemos que ir con los ojos tapados nos da seguridad y poder porque hace que ignoremos todo lo que no queremos ver, pero realmente nos da miedo, inseguridad, desconfianza... Y se corre el riesgo de acostumbrarse a caminar con la venda, adaptarse a estas situaciones cotidianas y que luego sea más difícil quitársela.

Finalmente, se hacen las siguientes preguntas ¿sois más conscientes ahora de cómo a veces se va por la vida? ¿lleváis vosotros esta venda? ¿queréis quitárosla? y se lanza la reflexión de que todo depende de ellos/as mismos/as y de la importancia de las compañías durante el camino, se puede tener gente que te ayude si tropiezas o gente que te tape más los ojos.

**Objetivo:** Recapacitar sobre las consecuencias de los propios actos trabajando la empatía y la autoconfianza en uno mismo/a y en los demás.

**¿Qué se pretende?** Se busca que sean capaces de ponerse en la piel de las mujeres que sufren actitudes y conductas discriminatorias, experimentando sensaciones negativas como la inseguridad, el miedo y la desconfianza. Tomar conciencia de que llevar una venda puesta no nos permite ver las situaciones discriminatorias del día a día y, consecuentemente, avanzar en igualdad de género. Mirar hacia otro lado no es la solución. También se pretende hacer ver la importancia de pedir ayuda o ser ayudado/a cuando se necesita.

**Referencia:** Sanz et al. (2014) “Gritando al mundo” Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género. *Fundación Juan Soñador*. Madrid: Editorial CCS.



## UNIDAD DIDÁCTICA 2. ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: EL ORIGEN DE LA DESIGUALDAD.

### ● **ACTIVIDAD 3: DIFERENTES PERO NO DESIGUALES.**

En primer lugar, se colocan en el aula tres cartulinas grandes, cada una de ellas con un título diferente (“chicos”, “chicas”, “ambos”). A continuación, se reparten un conjunto de etiquetas que incluyen acciones cotidianas (como, por ejemplo, tareas en el hogar), formas de ser, de comportarse, gustos, habilidades, cualidades y/o atributos. Los/las alumnos/as van a tener que pegar cada etiqueta en la cartulina que consideren que le corresponde. A partir de los resultados, se discutirá si los/las alumnos/as se ven representados/as por las características de género asignadas a cada sexo y se diferenciará lo que es natural (biológico) y aprendido (social y cultural).

En segundo lugar, se les mostrará la foto de dos hombres y dos mujeres conocidos que hayan roto con los estereotipos y que desmonten los prejuicios entorno a lo que “debe ser” un hombre y una mujer en la sociedad, acompañado de la visualización del vídeo “Inspirando el futuro sin estereotipos” y de las siguientes preguntas: ¿habéis pensado de la misma forma que los chicos/as del video?, ¿os ha impactado que esas profesiones las ejercieran tres mujeres?, ¿creeis que las mujeres pueden realizar profesiones así? ¿por qué?, ¿veis a vuestras compañeras de clase trabajando de eso en un futuro?, ¿por qué creéis que automáticamente se piensa solo en hombres?.

Por último, realizarán la lectura del texto “Un mundo al revés”, recogido por Enriqueta García y Aguas Vivas Català, en el que se refleja lo injusto de imponer a las personas lo que pueden o no hacer y cómo tienen que ser según la pertenencia a uno u otro sexo.

**Objetivo:** Promover la flexibilización y el rechazo de roles y estereotipos sexistas para generar esquemas alternativos.

**¿Qué se pretende?** A través de esta actividad se busca que el alumnado recapacite sobre qué personas llevan a cabo las distintas tareas del hogar o qué se espera de una u otra persona en función de si es hombre o mujer. Se pretende generar reflexiones que les lleven a cuestionar todo lo aprendido hasta el momento y a combatir los roles tradicionales de género, desmontando los prejuicios existentes entorno a lo que un hombre y una mujer deben o pueden hacer, sus gustos, cualidades, etc. Hacerles ver que dicha asignación de roles y estereotipos genera una desigualdad entre hombres y mujeres y concienciar sobre la importancia de la corresponsabilidad.

**Referencia:** Actividad adaptada a partir de Sanz et al. (2014) “Gritando al mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género”; Lena, Blanco, Rubio y García (2009) “Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO”; Domínguez y Otero (2018) “Guía didáctica: construyendo feminidades y masculinidades alternativas, diversas e igualitarias”.

### ● **ACTIVIDAD 4: A OTRO CON ESE CUENTO.**

Esta actividad consiste en leer un breve resumen de tres de los cuentos infantiles con los que los/las alumnos/as han crecido (La Bella Durmiente, La Cenicienta y Blancanieves), identificando y reflexionando sobre cómo son cada uno/a de los/las personajes, sus personalidades y los distintos roles de género y valores que aparecen.

A continuación, se propone al alumnado que por grupos elijan uno de estos cuentos y realicen una adaptación rompiendo con el matiz sexista de la historia tradicional. Se les proyecta como ejemplo dos relatos (uno tradicional y otro ya adaptado) en el que se reflejan claramente las diferencias con el fin de que les sirva de base para el ejercicio.

A modo de conclusión, se hace entrega del cuento “La cenicienta que no quería comer perdices” de Nunila López Salamero y Myriam Cameros Sierra. Este cuento, totalmente opuesto a los cuentos tradicionales, narra una historia de superación con una Cenicienta moderna y valiente que quiere cambiar de vida. El alumnado dará su opinión y comentará el rol que desempeña la protagonista así como la diferencia con los roles vistos al inicio de la sesión.

Para finalizar, durante los últimos 5 minutos se propondrán ideas sobre lo que el alumnado podría hacer en clase para construir roles de género más igualitarios.

**Objetivo:** Analizar la manera en que los cuentos infantiles reproducen los roles y estereotipos de género tradicionalmente asignados a uno y otro sexo.

**¿Qué se pretende?** Con esta actividad se pretende hacer reflexionar al alumnado sobre los distintos roles de género y valores que abordan los cuentos infantiles (como, por ejemplo, el mito del príncipe azul y la princesa “salvada”) y generar en ellos/as una mayor conciencia del sexismo presente en estos relatos y de los estereotipos tan rígidos que dan forma a cada personaje con el fin de evitar que estos prejuicios sexistas condicionen sus expectativas, gustos, forma de ser y/o comportarse. Además, se busca que sean capaces de potenciar su creatividad a la hora de elaborar sus propias alternativas de cuentos no sexistas.

### UNIDAD DIDÁCTICA 3. AFECTIVIDAD, RELACIONES Y SEXUALIDAD.

- **ACTIVIDAD 5: ¿QUÉ ES EL AMOR?.**

- *Esta actividad ha sido desarrollada en el ANEXO 2.*

El/la trabajador/a social va leyendo en voz alta una serie de frases que representan los diferentes mitos del amor romántico. Los/las alumnos/as en función de si están de acuerdo con la afirmación o no, levantarán una tarjeta verde o roja, respectivamente. Después de cada frase, se les va preguntando aleatoriamente por qué están de acuerdo o por qué no.

A continuación, se distribuye por grupos tres situaciones diferentes que suelen estar presentes en las relaciones afectivas de estas edades. Una vez los distintos grupos hayan leído la situación que les ha tocado, tendrán que representar su desarrollo y desenlace frente a los/as compañeros/as. Para ello, deberán organizarse en cuestiones como: quién interpreta cada personaje y cómo es su personalidad, la forma de reaccionar y actuar ante la situación planteada así como sus sentimientos y emociones. Al finalizar cada representación, el resto de grupos expresarán sus opiniones y destacarán los aspectos más relevantes de cada situación.

Por último, se les reparte el cómic “Pillada por ti” editado por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (también se encuentra en versión APP para descargar desde el teléfono móvil en caso de que prefieran acceder así) para que trabajen la importancia de transmitir valores no discriminatorios, el rechazo a estereotipos de género y la necesidad de respetar siempre al otro. Se les pide que hagan una lectura individual y, una vez finalizada esta tarea, se juntan en grupos para reflexionar sobre la historia que acaban de leer y, posteriormente, ponerlo en común. El/la trabajador/a social preguntará a los/las alumnos/as cuáles creen que son los gestos que demuestran que una persona quiera a otra (no sólo en términos de

relación de pareja sino abarcando cualquier tipo de relación: familiar, de amistad, etc.) y se sintetizarán todas las aportaciones en cinco conclusiones anotadas en la pizarra.

#### ● ACTIVIDAD 6: EMPAREJADOS.

En primer lugar, el educador/a escribe en la pizarra los siguientes conceptos: «sexualidad», «sexo», «conductas sexuales», «orientación sexual», «identidad de género» y «género». Mediante una lluvia de ideas, van diciendo qué creen que entienden ellos/ellas por estos términos y de forma grupal y colaborativa tienen que elaborar una definición para cada uno. A continuación, el/la educador/a reparte de forma aleatoria dos tipos de post-it: uno con los conceptos a tratar y otro con sus respectivas definiciones. Cada persona tiene que buscar su pareja, es decir, la definición adecuada a su término y viceversa. Después, el/la educador/a explicará cada concepto, viendo si ellos/as han acertado o solo en parte.

Sobre el concepto de sexualidad, se utilizará la definición y la explicación de los tres reinos a los que pertenece según Félix López en el libro “Intervención educativa y terapéutica”, insistiendo en la idea de que la sexualidad pertenece al reino de la libertad y justo por eso debe pertenecer también al reino de la responsabilidad, el placer y el bienestar. Con ello se quiere hacer ver que las personas pueden y deben tomar decisiones sobre su actividad sexual pudiendo decir sí o no, pero siempre cumpliendo una condición fundamental: no vulnerar la libertad del otro. Esto lleva al reino de la responsabilidad (respetar al otro/a, tener prácticas seguras, garantizar un trato igualitario, tener conductas que no sean destructivas para uno/a mismo/a o los/las demás). Y siempre que se actúe dentro de este reino se abrirá paso al reino del placer y del bienestar.

Sobre el concepto de conductas sexuales, se explicará que son todas aquellas conductas en las que perseguimos un fin sexual; por ejemplo, una mirada puede ser o no una conducta sexual en función de a quién se esté mirando y con qué fin. Sobre el concepto de sexo se explicará que es una diferenciación biológica y que pertenecemos al sexo masculino o al femenino, distinguiéndose aquí del concepto de género e introduciendo la idea de cómo la sociedad por el hecho de haber nacido hombre o mujer nos atribuye un papel determinado (roles de género).

Sobre el término de orientación sexual se hará referencia al sexo hacia el que una persona se siente atraída en el plano emotivo, romántico, sexual y afectivo. En cuanto al concepto de identidad de género se expondrá cómo el sentimiento de pertenencia al género masculino o femenino (sentimiento propio sobre nuestro género), independientemente de las características fisiológicas (ayudándonos con el ejemplo de que una persona puede sentirse mujer aunque haya nacido con el sexo masculino, o puede sentirse hombre, aunque haya nacido con el sexo femenino).

Llegados a este punto se destacarán las siguientes ideas: 1. Nuestro sexo no determina nuestra identidad ni la orientación de nuestro deseo sexual. 2. Sea cual sea nuestro género, orientación e identificación, lo más importante es que todos somos principalmente personas, y como tal, merecedoras de respeto y de libertad para elegir cómo queremos vivir nuestra vida. 3. Hay tantas formas de ser hombre o mujer como personas hay y todas son igual de respetables.

Para finalizar, en caso de que les haya quedado alguna duda, se pedirá a los/as participantes que, individualmente y de forma anónima, escriban en una tarjeta sus respectivas preguntas. Cuando estén escritas, el/la educador/a las recogerá y las repartirá al azar entre los diferentes grupos que se hayan creado en función del número de alumnos/as. Cada grupo tendrá que intentar responder a la pregunta y, de esta forma, podrá crearse un debate. La dificultad es que tendrán que intentar ofrecer datos verídicos y

constatados y dejar a un lado sus opiniones. Todos/as tendrán que debatir si están de acuerdo o no con las respuestas hasta llegar a un consenso. El/la educador/a realizará los comentarios necesarios para que tengan una visión real de las cuestiones.

**Objetivo:** Conocer, diferenciar y aclarar algunos conceptos básicos sobre sexualidad.

**¿Qué se pretende?** Resolver ciertas dudas en torno a la sexualidad y promover relaciones igualitarias y sanas a través del abordaje de cuestiones que se deben de respetar. Diferenciar lo biológico del sentimiento de identidad sobre tu propio género, haciéndoles entender que ambas cosas no van de la mano. Suscitar reflexión sobre la importancia de que cada uno/a viva su sexualidad como quiera tomando sus propias decisiones de forma responsable, libre y sin presiones pero también respetando los deseos de la otra persona así como la diversidad y las diferentes formas de ser hombres y mujeres.

**Referencia:** Actividad adaptada de Sanz et al. (2014) “Gritando al mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género”.

#### UNIDAD DIDÁCTICA 4. COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y MODELOS DE BELLEZA.

##### ● **ACTIVIDAD 7: EL VALOR DE LAS PALABRAS.**

En primer lugar, se hace una breve introducción sobre el uso genérico del masculino y cómo éste omite a la mujer y se les propone hablar durante toda la sesión en femenino con el fin de preguntarles al final de la sesión cómo se han sentido y, en este caso, si los chicos se han visto excluidos o no. A continuación, se presentan una serie de palabras que utilizan el masculino genérico para que, seguidamente, busquen por grupos expresiones alternativas más igualitarias y con mayor poder de inclusión del colectivo femenino.

A continuación, se entregan dos fichas por grupo. La primera ficha está formada por una lista de refranes populares y tendrán que debatir si cada uno de ellos tiene connotaciones sexistas o no. La segunda, contiene un conjunto de palabras teñidas de sexismo que tendrán que buscar en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) con el fin de abrir un debate sobre las afirmaciones, estereotipos y prejuicios que contienen muchas definiciones actualmente. Si se les ocurre alguna palabra o refrán popular más que añadir a la lista lo comentarán en voz alta con el resto de sus compañeros/as. También tendrán que investigar respecto a aquellos términos que no poseen dual, es decir, que sólo se emplean para un sexo (en este caso, para denigrar a la mujer) y exponer un ejemplo por grupo. Para finalizar, se lanzarán las siguientes preguntas: ¿qué diferencias encontráis en las distintas definiciones? ¿por qué hay palabras que cambian tanto de significado cuando se modifica su género? ¿este hecho a quién perjudica más? ¿os habíais dado cuenta en la desigualdad que promueve el lenguaje? ¿sois ahora más conscientes de cómo el lenguaje construye nuestro mundo? ¿qué creéis que se podría hacer para cambiar esto?

**Objetivo:** Promover la utilización de un lenguaje más inclusivo, igualitario y menos dañino para el sexo femenino.

**¿Qué se pretende?** Transmitir y analizar la importancia del lenguaje y de sus valores implícitos como medio de comunicación a la hora de perpetuar la desigualdad entre el hombre y la mujer. Se pretende visibilizar la discriminación que recogen las palabras y expresiones que conforman nuestro lenguaje, promoviendo una actitud crítica y de concienciación hacia la forma en la que éste excluye e invisibiliza a la mujer. Además, con el uso del femenino genérico durante la sesión se pretende que los chicos sean capaces de

experimentar la invisibilización que sufre la mujer cotidianamente y empatizar con ellas durante el tiempo que dure la sesión.

- **ACTIVIDAD 8: CON LAS GAFAS DE GÉNERO.**

Esta actividad va a estar dividida en tres partes. La primera parte se centra en explicar al alumnado en qué consiste el test de Bechdel y proponer por grupos la elección de una película o serie para aplicar dicho test. Después de analizar si cumplen con los requisitos mínimos para evitar la brecha de género, exponen los resultados.

En la segunda parte, se les divide en dos grupos: uno formado totalmente por chicas y otro por chicos. Se trata de que cada grupo enumere rasgos de belleza que destaquen en redes sociales, revistas, televisión y cine con el fin de construir el modelo representado en la actualidad para hombres y mujeres. El grupo de los chicos se encargará de identificar los cánones de belleza existentes hacia las chicas, y viceversa. Cuando hayan terminado se preguntará a las chicas lo que creen que han apuntado los chicos (y viceversa) para luego comparar las respuestas y anotarlas en la pizarra. Además, de forma individual, tendrán que escribir cinco rasgos de su hombre/mujer ideal para, a continuación, comprobar si alguno de esos atributos pertenece a la lista creada anteriormente respecto a los modelos impuestos por la sociedad y así ver hasta qué punto los/las alumnos/as también están influenciados.

A continuación, se lanzarán las siguientes preguntas “¿por qué se da tanta importancia al aspecto físico? ¿por qué resulta tan difícil sentirse bien con uno/a mismo/a? ¿tiene algo que ver con los modelos de belleza que nos imponen? ¿a quién puede interesarle mantener estos estereotipos y cuál es su finalidad? ¿estos cánones de belleza afectan igual a mujeres y a hombres o están las chicas más presionadas? ¿qué consecuencias puede tener en las personas la existencia de estos modelos perfectos? ¿creéis que la imagen de belleza femenina con la que se comercializa acaba condicionando el tipo de chicas que les gusta a los chicos? ¿estos cánones reflejan la realidad?” y se abrirá un debate sobre los rasgos de belleza que les parecen engañosos, cuáles les gustaría que fueran realmente los atributos ideales de hombres y mujeres y cuáles aspiran a alcanzar.

Para finalizar esta segunda parte, se les entregará el “Decálogo de la verdadera belleza” recogido en la Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO “Ni ogros ni princesas” que se leerá en voz alta para después preguntarles quién se atreve a firmarlo.

En la tercera parte de la actividad, se proyecta el vídeo “Ni malas, ni vuestras”, un recopilatorio de muchas de las canciones que se escuchan todos los días y que contienen un machismo que pasa desapercibido en sus letras. Posteriormente, escuchan la canción “Lo que es nuestro” de Lucía Gil y Natalia Gil como antítesis frente a lo anterior y como ejemplo de lucha y reivindicación por la igualdad de género. A continuación, se les anima a que hagan una pequeña canción entre todos donde pongan en valor a las mujeres, en caso de que les cueste empezar desde cero pueden coger una canción ya existente y reescribir la letra ofreciendo otra versión acorde con su forma de entender el amor y el papel de la mujer.

**Objetivo:** Concienciar sobre la importancia de los elementos simbólicos en la reproducción y perpetuación de las desigualdades.

**¿Qué se pretende?** Con esta actividad se pretende dar a conocer la importancia de los medios de comunicación como agentes socializadores y que el alumnado tome conciencia y comprenda la magnitud de la violencia simbólica, la cual utiliza medios tan recurrentes y comunes con los que todos/as estamos acostumbrados/as (películas, series, anuncios, canciones) para manifestarse e introducir sutilmente sus

valores desigualitarios en el ideario de las personas, normalizando la violencia. Se busca visibilizar mensajes sexistas así como reflexionar sobre el valor que se da a la imagen corporal y las consecuencias que esto conlleva.

#### UNIDAD DIDÁCTICA 5. APRENDIENDO A IDENTIFICAR LA VIOLENCIA DE LO SUTIL.

- **ACTIVIDAD 9: PIENSO, SIENTO Y ACTÚO.**

- *Esta actividad ha sido desarrollada en el ANEXO 3.*

En esta actividad, el/la trabajador/a social reparte una ficha por alumno/a a la que tendrán que responder de manera individual. Esta ficha contiene diferentes supuestos que reflejan situaciones cotidianas donde se hace uso de los micromachismos. Los/las alumnos/as tendrán que ponerse en la piel de la persona que está sufriendo la discriminación y responder, debajo de cada supuesto, cuál es la actitud y/o comportamiento discriminatorio y por qué, qué piensa respecto a esa situación, qué siente al leerlo y cómo se sentiría en caso de que le hubiera pasado a él/ella y, ante ese caso, cómo actuaría. A continuación, se juntan por grupos para poner en común sus respuestas y, posteriormente, exponerlas mediante un portavoz al resto de la clase. Posteriormente manteniendo los mismos grupos, tienen que encontrar otra situación cotidiana con presencia de un micromachismo para representarla brevemente a la clase. El resto de grupos tendrán que ser capaces de identificar de manera concreta la actitud y/o comportamiento discriminatorio que han tratado de representar sus compañeros/as.

En la última parte de la actividad, el grupo se sentará en círculo con sus sillas. El/la trabajador/a social irá nombrando diferentes afirmaciones sexistas precedidas de la expresión “yo nunca he creído que...”. Todo el alumnado que haya creído en algún momento eso tendrá que levantarse de la silla y los que no, permanecerán sentados. Una vez acabada la ronda, el/la trabajador/a social ofrecerá una breve explicación a modo de rectificación de todas las creencias sexistas enunciadas.

- **ACTIVIDAD 10: BALONVOLEA.**

Para la realización de esta actividad es necesario hacer un espacio en el aula para facilitar la movilidad. Consiste en imaginar que la clase es un campo de voleibol. Los/las alumnos/as comienzan situados en lo que sería el centro del campo y, entonces, el/la trabajador/a social va lanzando frases que recogen ideas micromachistas escuchadas cotidianamente. El alumnado debe posicionarse a un lado u otro del campo según su criterio (un lado será a favor y el otro en contra). El lado que se haya quedado con menos personas es el primero en empezar a defender su posición. Una vez defendida, pasan un mini balón (en representación del turno de palabra) al lado contrario para que ahora sean ellos/as quienes argumenten en forma de réplica. A continuación, se ofrece la posibilidad de que aquellos/as que hayan sido convencidos por el lado contrario se cambien de grupo. Con el fin de organizar el debate, se les dejará unos minutos para que preparen de forma conjunta los argumentos. La persona que exponga dichos argumentos en cada grupo será la que tenga la pelota en la mano, pudiendo alternarse en cada ronda. Transcurrido el tiempo suficiente de adaptación a esta dinámica, se introduce la siguiente variante: pedir a los/as participantes que argumenten como si se hubieran posicionado en el lado contrario.

Una vez finalizado el juego, se lanzarán las siguientes preguntas para que reflexionen: ¿en alguna ocasión os habéis parado a pensar en la violencia que esconden expresiones y/o ideas tan normalizadas como estas? ¿para qué creéis que ha sido bueno posicionarse y argumentar sobre cosas que nos pueden pasar en el día a día o que podemos escuchar a los demás?.

A modo de cierre de la sesión, se proyecta el vídeo “Micromachismos. Machismo invisibilizado” de la asociación Berenguela y se hace una breve reflexión entre todos.

**Objetivo:** Favorecer la capacidad de identificar y reconocer la discriminación presente en los micromachismos del día a día.

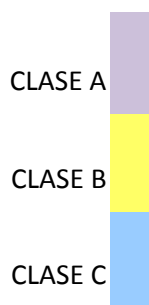
**¿Qué se pretende?** Con esta actividad se pretende averiguar la capacidad en el alumnado de reconocer e identificar los micromachismos del día a día. Se pretende promover una mayor visión crítica y de apertura mental hacia los micromachismos y las opiniones de los/as compañeros/as. Se busca que aprendan a escucharse los unos a los otros desde el respeto y la tolerancia hacia la diversidad de opiniones así como los turnos de palabra. El espacio de debate creado permitirá que practiquen la persuasión y la argumentación entre ellos/a, potenciando la comunicación y el diálogo en los temas tratados.

**Referencia:** Actividad adaptada de Sanz et al. (2014) “Gritando al mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género”.

#### 4. CRONOGRAMA.

El proyecto va a tener una duración de 10 semanas (del 5 de abril al 9 de junio de 2021), tiempo estimado de duración del tercer trimestre escolar en Educación Secundaria. Para establecer el siguiente calendario de sesiones se ha tenido en cuenta que ningún día coincida con vacaciones escolares.

Mes	Abril												Mayo												Junio											
Semana																																				
Día	L	M	X	L	M	X	L	M	X	L	M	X	L	M	X	L	M	X	L	M	X	L	M	X	L	M	X	L	M	X	L	M	X			
Actividad 1																																				
Actividad 2																																				
Actividad 3																																				
Actividad 4																																				
Actividad 5																																				
Actividad 6																																				
Actividad 7																																				
Actividad 8																																				
Actividad 9																																				
Actividad 10																																				



**Tabla 1. Cronograma. Fuente: Elaboración propia.**

Los días de sesión que le corresponden a cada clase son los siguientes:

ABRIL	
CLASE A	05/04/21, 12/04/21, 19/04/21, 26/04/21
CLASE B	06/04/21, 13/04/21, 20/04/21, 27/04/21
CLASE C	07/04/21, 14/04/21, 21/04/21, 28/04/21
MAYO	
CLASE A	03/05/21, 10/05/21, 17/05/21, 24/05/21, 31/05/21
CLASE B	04/05/21, 11/05/21, 18/05/21, 25/05/21
CLASE C	05/05/21, 12/05/21, 19/05/21, 26/05/21
JUNIO	
CLASE A	07/06/21
CLASE B	01/06/21, 08/06/21
CLASE C	02/06/21, 09/06/21

**Tabla 2. Distribución por días. Fuente: Elaboración propia.**



## **5. RECURSOS.**

A la hora de seleccionar los recursos se ha tenido en cuenta evitar el uso de materiales de difícil obtención. Así, los elementos a los que se ha recurrido en su gran mayoría ya formaban parte del aula y del colegio con el fin de facilitar el desarrollo de las actividades.

Como recursos comunes a todas las actividades, tenemos las tres aulas escolares en las que se imparte el proyecto, con los materiales de los que disponen:

- Recursos tecnológicos, como un cañón proyector conectado a un ordenador, fotocopidora, impresora.
- Pizarra, pupitres, sillas, etc.
- Material fungible, aportado por los alumnos quienes cuentan con estuches de material escolar (pinturas, rotuladores, bolígrafos, folios, tijeras, lápiz, goma, pegamento, celo, etc.).

Por otro lado, el material que ha sido creado en particular para las actividades es el siguiente: el material con el contenido teórico-formativo así como las fichas con las actividades, todo ello agrupado en carpetas para uso personal del alumnado, también el material de powerpoint a modo de presentación de la parte teórica (disponible online en la plataforma Sallenet). Además, entre los recursos propios aportados, también se encuentran la elaboración de las cartulinas, post-it (etiquetas), antifaces y el mini-balón.

En cuanto a los recursos humanos, para la puesta en marcha y la ejecución del proyecto se contará con la figura de un/a trabajador/a social y psicólogo/a pertenecientes a la Casa de la Mujer así como de un educador/a sexual, encargados de dinamizar las sesiones en función del perfil necesario para cada actividad. El/la psicólogo/a se encargará de las dos actividades correspondientes a la unidad didáctica “Autoestima, autoconocimiento y autonomía”, el/la educador/a sexual de la actividad “Emparejados” de la unidad didáctica “Afectividad, relaciones y sexualidad”, y por último, el/la trabajador/a social del resto de sesiones del proyecto.

Estos profesionales estarán presentes para llevar a cabo las actividades y realizar las respectivas explicaciones tanto de la parte teórica como práctica, en colaboración con el tutor asignado a cada una de las clases, que desempeñará una función de apoyo respecto al profesional. De esta forma, siempre habrá dos figuras adultas presentes en el aula que se ayudarán mutuamente y llevarán a cabo las acciones necesarias para estimular la participación y la motivación, sirviendo como personas de referencia ante posibles dudas en el transcurso de las sesiones y recogida de impresiones y comentarios, facilitando el respeto mutuo y estableciendo normas básicas de comportamiento entre los alumnos. Se cuenta también con el apoyo del director del colegio y del profesor que ostente el cargo de jefatura de estudios de 1º de ESO para la realización de tareas relacionadas con la prestación del material necesario.

## **6. PRESUPUESTO.**

Una gran parte de los recursos necesarios para la ejecución de este proyecto están disponibles en las propias instalaciones del Colegio, lo que ayuda a reducir su coste final. A continuación, se expone la estimación que supondría el desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta los recursos propios aportados. En esta estimación también se ha de tener en cuenta que a la cantidad de horas invertidas en el aula hay que sumarle todas aquellas que dedican los profesionales fuera de la institución en la preparación de las actividades, el material a exponer, tareas de evaluación, coordinación con el profesorado, etc.

	Cantidad	Precio €/Ud	Importe
<b>PERSONAL</b>			
Contratación Trabajador/a Social	50	25€/h.	1.250
Contratación Educador/a Sexual	10	25€/h	250
Contratación Psicólogo/a	20	25€/h.	500
			<b>Subtotal personal: 2.000€</b>
<b>RECURSOS MATERIALES</b>			
Fotocopias	1.500	0,05	75
Carpetas	90	1,5	135
Cartulinas	2	0,5	1
Post-it (etiquetas)	1	2	2
Antifaz	2	4,95	9,9
Mini-balón	1	2,95	2,95
			<b>Subtotal recursos materiales: 225,85€</b>
			<b>CUANTÍA PRESUPUESTO TOTAL: 2.225,85€</b>

**Tabla 2. Presupuesto final. Fuente: Elaboración propia.**

En todo momento, se trata de un presupuesto provisional ya que, en caso de que el proyecto tenga una buena acogida en el Colegio y funcione con éxito, se podría pensar en ampliar el número de actividades y de profesionales que participen en él, extendiendo también su aplicación en diferentes instituciones educativas, de manera que el coste total del proyecto se vería incrementado.

## 7. EVALUACIÓN.

La evaluación constituye una fase imprescindible en todo proyecto educativo. Dada su importancia, se trata de un proceso permanente, es decir, no solo ha de ser aplicada al final del proyecto. Esta evaluación continua va a permitir valorar la gestión del proyecto durante su puesta en práctica y generar conocimiento y aprendizaje en la toma de decisiones con el fin de mejorar los resultados. De esta manera, se irá evaluando si el camino está siendo el esperado (diseño y contenidos adaptados a la edad, nivel de aceptación por los alumnos...) y, en caso de que no se esté cumpliendo con las expectativas, se irá adaptando y permitirá la introducción de cambios en su desarrollo para lograr los resultados más satisfactorios posibles. Una vez obtenidos estos resultados se redefinirá o no el proyecto, en función de los aspectos positivos o negativos detectados.

Durante este procedimiento, se espera conocer el impacto que está teniendo el proyecto. Para ello, los métodos evaluativos propuestos son los siguientes:

- Evaluación inicial conjunta: a través de una actividad en la que los/las alumnos/as tendrán que ir escribiendo en la pizarra una palabra o una breve idea de sus expectativas con el proyecto.
- Evaluación semanal de cada actividad: al acabar cada actividad, se proporcionará también un cuestionario en el que los alumnos y alumnas podrán evaluar su percepción acerca de su propia participación y trabajo durante la sesión (ver ANEXO 4).
- Evaluación de cada unidad didáctica: una vez finalizada cada unidad didáctica se entregará a cada alumno una ficha con preguntas en la que se evaluarán los diferentes aspectos trabajados con el fin de conocer el nivel de asimilación de los conceptos y el grado de satisfacción con la unidad didáctica.
- Evaluación final: al finalizar el proyecto, se llevará a cabo una evaluación global a través de una encuesta de satisfacción en la que se tendrán en cuenta tres aspectos fundamentales a valorar: el trabajo personal del propio alumno, el trabajo realizado por el profesional y el contenido trabajado. Esta encuesta de satisfacción individual puede servir de gran utilidad a la hora de facilitar un control de los resultados obtenidos con el proyecto. Además, mediante esta encuesta no solo se podrá tener conciencia del nivel de satisfacción de los alumnos sino que también nos ayudará a identificar posibles mejoras de cara a un futuro (ver ANEXO 5).

A la hora de llevar a cabo la evaluación se tendrán en cuenta los siguientes indicadores:

### 1. Nivel de participación e implicación por los alumnos y alumnas en las actividades.

#### ➤ Resultado esperado:

Obtener en la ficha de evaluación semanal de cada actividad un nivel de participación, motivación e implicación por parte del alumnado de 1º ESO superior al 75%.

Conseguir que en el apartado “trabajo personal” de la encuesta de satisfacción final el alumnado de 1º ESO obtenga una puntuación media superior a 5.

## 2. Nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos al finalizar el proyecto.

### ➤ Resultado esperado:

Conseguir que al menos un 70% del alumnado de 1º ESO haya obtenido unos buenos resultados en la evaluación final de cada unidad didáctica.

El 65% del alumnado de 1º ESO se ve más capacitado para identificar actitudes y comportamientos micromachistas y discriminatorios que antes.

## 3. Nivel de satisfacción de los alumnos con las sesiones.

### ➤ Resultado esperado:

Lograr que el 80% del alumnado de 1º ESO esté satisfecho con las actividades realizadas durante las sesiones.

Conseguir que, al menos, en la encuesta de satisfacción final se alcance en los apartados de “trabajo del profesional” y “contenido trabajado” una puntuación media superior a 5.

Toda esta información, además de ser medida con los métodos evaluativos ya descritos, se va a obtener también a través de la observación directa durante el desarrollo de las sesiones.

## VII. CONCLUSIONES.

A través de este trabajo, se advierte que la problemática presente en torno a la violencia de género es muy amplia, no se limita a los casos de extrema gravedad con los que la mayoría de la sociedad está tan sensibilizada sino que también abarca todas aquellas actitudes y comportamientos micromachistas y discriminatorios que forman parte del día a día y, consecuentemente, acaban siendo normalizados y aceptados. Esta forma de violencia que si bien no es tan visible, tiene unas secuelas muy dañinas que sirven de base y de precedente a la hora de perpetuar la cultura de la desigualdad.

El trabajo concluye que los/as jóvenes de hoy en día muestran un elevado grado de sexismo y micromachismo en sus creencias, actitudes y comportamientos cotidianos, siendo especialmente vulnerables ante los efectos del sexismo benévolo. Esta situación es de esperar si se tiene en cuenta que chicos y chicas son socializados desde la infancia bajo estos patrones por diferentes agentes, todo ello unido a la falta de información sobre estos aspectos.

Los/as jóvenes muestran pocas dificultades a la hora de percibir la violencia extrema pero cuando se trata de violencia encubierta estas dificultades en la detección aumentan y se relativiza la gravedad de la misma, al igual que con el elevado grado de mitificación que muestran en torno al amor. En definitiva, la sensibilidad social frente a la violencia de género es todavía baja. Por esta razón, las actuaciones de sensibilización y de formación son claves en su prevención y visibilización. Y el ámbito educativo es un escenario imprescindible para avanzar en esta tarea. Además, en esta etapa los/las jóvenes están construyendo su identidad por lo que es crucial aprovechar este momento para incorporar valores no sexistas y contrarios a la violencia.

Inevitablemente, si no se emprenden acciones dirigidas a trabajar estas cuestiones en el aula y enseñarles a rechazar todas estas ideas, costumbres, prácticas y actitudes discriminatorias respecto al género, la población más joven acabará repitiendo los mismos patrones generación tras generación. De ahí la importancia de romper el círculo y, para ello, es necesario empezar a deconstruir a los jóvenes desde edades tempranas a través de actuaciones encaminadas a un cambio en positivo y a educar en igualdad de género. Para su erradicación, resulta imprescindible también la educación afectivo-sexual. Así, con este Proyecto se ha pretendido fomentar el espíritu crítico y la reflexión del alumnado de 1º ESO sobre sus propias formas de actuar, creencias, relaciones... y las de los demás, concienciando de la importancia de que cada uno/a aporte su granito de arena para ayudar a construir una sociedad más justa e igualitaria.

Finalmente, y antes de concluir con este trabajo es importante también considerar ciertas limitaciones y nuevos frentes para futuros trabajos. En primer lugar, el diagnóstico se ha elaborado en base a informes ya existentes y no a través de un estudio de campo en el propio centro debido a la pandemia ocasionada por la COVID-19. En segundo lugar, este trabajo está centrado en un intervalo de edad muy concreto así que de cara a futuros estudios se podría considerar edades más tempranas y más mayores con el fin de analizar la evolución de estas actitudes y comportamientos. Por último, recalcar la importancia y la necesidad de trabajar estos aspectos no sólo en la escuela sino también desde el hogar, desempeñando la familia así como el profesorado un papel clave en la promoción de escenarios libres de violencia de género.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, M.J. (2017). Cómo animar un grupo. Técnicas grupales. Madrid: Editorial CSS. Recuperado de: [https://www.academia.edu/35872938/C%C3%B3mo\\_animar\\_un\\_grupo.\\_T%C3%A9cnicas\\_grupales](https://www.academia.edu/35872938/C%C3%B3mo_animar_un_grupo._T%C3%A9cnicas_grupales)
- Barberá, E., Candela, C., Sarrió, M., y Ramos, A. (2002). Más allá del techo de cristal. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 40, pp. 55-68. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=296669>
- Beauvoir, S. (1949). El segundo sexo. París: Ediciones Cátedra.
- Bengoechea, M. (2014). Detectando nuevas formas de sexismo en los discursos. Ponencia presentada en *Jornada sobre Micromachismos: había una vez un machismo, ¿"chiquitito"?*. Federación de Mujeres Progresistas. Fundación ONCE: Madrid. Recuperado de: [https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin\\_i\\_jornada\\_micromachismos.pdf](https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin_i_jornada_micromachismos.pdf)
- Berga, A. (2015 ). Los estudios sobre juventud y perspectiva de género. *Revista de Estudios de Juventud*, nº110, pp 191-199. Recuperado de: <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/revista-de-estudios-de-juventud-110-los-estudios-sobre-la-juventud-en-espana-pasado-presente-futuro>
- Boira, S., Cancer, P., Bouzón, R., Cebrián, J. (2018). Violencia, lenguaje y comportamiento en las relaciones de pareja de la juventud aragonesa. Instituto Aragonés de la Juventud, Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.aragon.es/bva/i18n/consulta/registro.cmd?id=5057>
- Boira, S., Gómez-Quintero, J.D., Cebrián, J., López, Y., Pérez, M.C., Olivan, B. (2018). La percepción de la violencia contra las mujeres en la población aragonesa. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://www.aragon.es/-/estudios-investigaciones-informes-sobre-violencia-contra-la-mujer-realizados-en-aragon>
- Bonino, L. (1996). Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. *Jornadas sobre Violencia de Género de la Dirección General valenciana de la Mujer*. Valencia. España. Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Micromachismos+Luis+Bonino&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Micromachismos+Luis+Bonino&btnG=)
- Bonino, L. (2008). Micromachismos: El poder masculino en la pareja "moderna" (Capítulo 5). *Voces de hombres por la igualdad*. Recuperado de: <https://heterodoxia.wordpress.com/2008/10/31/voces-de-hombres-por-la-igualdad/>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, nº 2, pp. 60-81. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233607>
- Campos, A. M. (2010). *Género: una relación de poder*. Recuperado de: <http://genero.ues.edu.sv/index.php/reportajes/70-poder>
- Casa de la Mujer (2014). Prevenir la violencia de género: orientaciones para el profesorado. Programa Integral contra la Violencia de Género, Ayuntamiento de Zaragoza. Recuperado de: <http://www.zaragoza.es/contenidos/sectores/mujer/pre-violencia-genero-Profesorado.pdf>

Castillo, C.M. (1994). Aplicación del método de grupo en Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social, Caja Costarricense de Seguro Social*, nº42. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/4760339/aplicacion-del-metodo-de-grupo-en-trabajo-social->

De la Peña, E.M., Ramos, E., Luzón, J.M., y Recio, P. (2011). "Andalucía detecta. Sexismo y Violencia de género en la Juventud". Andalucía: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://tiempodeactuar.es/blog/14-de-febrero-desmontemos-las-creencias-sobre-el-amor-romantico/>

De Miguel, A. (2014). La reproducción de la desigualdad en las sociedades formalmente igualitarias (y con políticas activas de igualdad). Ponencia presentada en *I Jornada sobre Micromachismos: había una vez un machismo, ¿"chiquitito"?*. Federación de Mujeres Progresistas. Fundación ONCE: Madrid. Recuperado de: [https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin\\_i\\_jornada\\_micromachismos.pdf](https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin_i_jornada_micromachismos.pdf)

Díaz-Agudo, M.J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, Nº 86. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/41019031\\_Prevenir\\_la\\_violencia\\_de\\_genero\\_desde\\_la\\_escuela](https://www.researchgate.net/publication/41019031_Prevenir_la_violencia_de_genero_desde_la_escuela)

Díaz, E. (2016). Reseña Antonio López Peláez. Teoría del Trabajo Social con Grupos. Segunda edición revisada y ampliada. *Comunitania, Revista internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, nº 11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5911308>

Dolera, L. (2018). *Morder la manzana: la revolución será feminista o no será*. Barcelona: Planeta.

Domínguez, J., y Otero, J. (2018). "Guía didáctica: construyendo feminidades y masculinidades alternativas, diversas e igualitarias". UNESCO Etxea. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/guia-didactica-construye-ndo-feminidades-y-masculinidades-alternativas-diversas-e-igualitarias/>

Domínguez, M.D. (2004). La construcción de la identidad en la juventud. : sociedad, cultura y género. En A. Bernal-Guerrero (coord.). *Identidad personal y educación: actas de las III Jornadas Pedagógicas de la Persona*. Sevilla. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4668931>

Elche, M. y Sánchez, A. (2017). Actitudes sexistas y construcción de género. Itinerario de lectura para la igualdad. *RES, Revista de Educación Social*, nº 24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7253612>

Equipo Ágora (2013). Unidad didáctica para la prevención de la violencia de género en el alumnado de secundaria: El amor no es la ostia. Por unas relaciones con buen trato. Recuperado de: <https://tiempodeactuar.es/blog/14-de-febrero-desmontemos-las-creencias-sobre-el-amor-romantico/>

Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, vol 13 (2), pp. 159-169. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/233501729\\_Sexismo\\_ambivalente\\_medicion\\_y\\_correlatos\\_Ambivalent\\_sexism\\_Measurement\\_and\\_correlates](https://www.researchgate.net/publication/233501729_Sexismo_ambivalente_medicion_y_correlatos_Ambivalent_sexism_Measurement_and_correlates)

Fontecha, A. (2014). Micromachismos y macrodesigualdades. Ponencia presentada en *I Jornada sobre Micromachismos: había una vez un machismo, ¿"chiquitito"?*. Federación de Mujeres Progresistas.

Fundación ONCE: Madrid. Recuperado de:  
[https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin\\_i\\_jornada\\_micromachismos.pdf](https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin_i_jornada_micromachismos.pdf)

Freixas, L. (2014). El papel de la cultura en la (des)igualdad. Ponencia presentada en *I Jornada sobre Micromachismos: había una vez un machismo, ¿"chiquitito"?*. Federación de Mujeres Progresistas.

Fundación ONCE: Madrid. Recuperado de:  
[https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin\\_i\\_jornada\\_micromachismos.pdf](https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin_i_jornada_micromachismos.pdf)

Fundación Juan Soñador (2014). Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes para el fomento de la igualdad de género. Recuperado de:  
[http://www.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100Detalle/1246988963464/\\_/1284345653224/Comunicacion](http://www.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100Detalle/1246988963464/_/1284345653224/Comunicacion)

García, G. y Ramírez, J.M. (2006). Manual práctico para elaborar Proyectos Sociales. Madrid: Siglo XXI de España.

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 70 (3), pp.491-512. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/232548173\\_The\\_Ambivalent\\_Sexism\\_Inventory\\_Differentiating\\_Hostile\\_and\\_Benevolent\\_Sexism](https://www.researchgate.net/publication/232548173_The_Ambivalent_Sexism_Inventory_Differentiating_Hostile_and_Benevolent_Sexism)

Gómez, L. (2015). Micromachismos, un machismo silencioso y sutil. *Tinta Libre*. Recuperado de:  
<http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2190>

Juliano, M. D. (2008). La construcción social de las jerarquías de género. *ASPARKÍA*, nº 19 Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3171178>

Junta de Andalucía (2019). Micromachismos. Semana de la Igualdad, Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Recuperado de:  
[http://www.juntadeandalucia.es/agenciadeserviciososocialesydependencia/es/programas/Jornadas\\_ASSDA/I\\_Jornada\\_Igualdad\\_ASSDA/wfprogramitem\\_view\\_pub](http://www.juntadeandalucia.es/agenciadeserviciososocialesydependencia/es/programas/Jornadas_ASSDA/I_Jornada_Igualdad_ASSDA/wfprogramitem_view_pub)

La Salle Gran Vía (2020). *La Salle Gran Vía, mira más allá*. Recuperado de: <https://lasallegranvia.es/>

Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J.L., y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 8, nº 2, pp. 537-562. Asociación Española de Psicología Conductual Granada, España. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712001013>

Lena, A., Blanco, A.G., Rubio, M.D., García, J. (2009). "Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO". Asturias: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios Recuperado de:  
<https://www.educandoenigualdad.com/2014/02/28/ni-ogros-ni-princesas-guia-para-la-educacion-afectivo-sexual-en-la-eso/>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, 29 de diciembre de 2004. Recuperado de:  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>



López, A. (2015). *Teoría del Trabajo Social con Grupos*. Madrid: Universitas.

Martínez, J.A. (2012). Reseña Antonio López Peláez. Teoría del Trabajo Social con Grupos. . Comunitania, Revista internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3848627>

Megías, I. y Ballesteros, J.C. (2015). *Jóvenes y género: el estado de la cuestión*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=690588>

Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I., y Poeschl, G. (2001). Sexismo, masculinidad-feminidad y factores culturales. *REME, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol 4 (8-9). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024822>

Mujeres para la Salud. (2017). *¿Y si ponemos el foco en los hombres?*. Recuperado de: <https://www.mujeresparalasalud.org/y-si-ponemos-el-foco-en-los-hombres-comenzamos-la-campana-ams-porel25n-2/>

Muñoz, M.C. (2014). Micromachismo que parece no serlo. Ponencia presentada en *I Jornada sobre Micromachismos: había una vez un machismo, ¿"chiquitito"?*. Federación de Mujeres Progresistas. Fundación ONCE: Madrid. Recuperado de: [https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin\\_i\\_jornada\\_micromachismos.pdf](https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin_i_jornada_micromachismos.pdf)

Navas, L., Alaminos, A., Ivorra, S., Mula, A.J., y Torregrosa-Gironés, G. (2000). Ocio, fin de semana y juventud: un análisis en la ciudad de Alicante. *Eúphoros*, nº 4, pp. 279-298. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183046>

Palacios, S. y Rodríguez, I. (2012). Sexismo, hostilidad y benevolencia: Género y creencias asociadas a la violencia de género. *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible*, pp. 411-431. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/325909165\\_Sexismo\\_hostilidad\\_y\\_benevolencia\\_Genero\\_y\\_creencias\\_asociadas\\_a\\_la\\_violencia\\_de\\_pareja](https://www.researchgate.net/publication/325909165_Sexismo_hostilidad_y_benevolencia_Genero_y_creencias_asociadas_a_la_violencia_de_pareja)

Pérez, S. (2019). La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de: <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve>

Pozo, C.; Martos, M.J.; Alonso, E. (2010). ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de Enseñanza Secundaria?. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8 (2), 541-560, nº 21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3676977>

Requena, A. (2018). Cómo identificar los micromachismos. Guía LADA: La Aventura de Aprender. Recuperado de: <http://laaventuradeaprender.intef.es/guias/como-identificar-los-micromachismos>

Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993. Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1286.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/1286>

- Rodríguez, E.; Ballesteros, J.C., (2019). I Informe Jóvenes y Género "La (in)consciencia de equidad de la población joven en España. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado de: <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/i-informe-jovenes-y-genero/>
- Romero, V. (6 de mayo de 2019). La Generalitat expedienta a El Corte Inglés por la campaña del Día de la Madre, *El Confidencial*. Recuperado de: [https://www.elconfidencial.com/espana/comunidad-valenciana/2019-05-06/el-corte-ingles-campana-dia-madre-generalitat\\_1984318/](https://www.elconfidencial.com/espana/comunidad-valenciana/2019-05-06/el-corte-ingles-campana-dia-madre-generalitat_1984318/)
- Sánchez, P. (2008). Capítulo III: ¿Qué es el sexismo?. Prevención de la violencia contra la mujer. Estudio de las actitudes sexistas en la Región de Murcia en el alumnado no universitario. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Secretaría General. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/89137>
- Sanjurjo, B. (2017). *Iconos del patriarcado contemporáneo en las relaciones de género entre la juventud*. (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157255>
- Sanz, N., Bastián, A., Lorenzo, S., y Rodríguez, M. (2014). "Gritando al mundo" Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género. Fundación Juan Soñador. Madrid: Editorial CCS. Recuperado de: [http://www.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100Detalle/1246988963464/\\_/1284345653224/Comunicacion](http://www.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100Detalle/1246988963464/_/1284345653224/Comunicacion)
- Sarasola, J.L., Malagón, J. y Barrera, E. (2010). Cómo se elabora un proyecto social en materia de mediación. *Mediación: elaboración de proyectos. Casos prácticos*, pp. 43-72. España: Tecnos.
- Soto, R. (2014). Micromachismos: ¿Como en casa en ningún sitio?. Ponencia presentada en *I Jornada sobre Micromachismos: había una vez un machismo, ¿"chiquitito"?*. Federación de Mujeres Progresistas. Fundación ONCE: Madrid. Recuperado de: [https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin\\_i\\_jornada\\_micromachismos.pdf](https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin_i_jornada_micromachismos.pdf)
- Tamayo-Acosta, J. J. (2014). Las religiones contra las mujeres. Ponencia presentada en *I Jornada sobre Micromachismos: había una vez un machismo, ¿"chiquitito"?*. Federación de Mujeres Progresistas. Fundación ONCE: Madrid. Recuperado de: [https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin\\_i\\_jornada\\_micromachismos.pdf](https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2016/05/publicacin_i_jornada_micromachismos.pdf)
- Ulla, L. y Giomi, C. (2006). *Guía para la elaboración de Proyectos Sociales*, pp. 96. Argentina: ESPACIO EDITORIAL.
- Unicef [Unicef Perú].(25 de marzo de 2014). La escuela del silencio [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs>
- Vinagre, A. (2019). *Violencia social encubierta hacia la mujer y su repercusión en la salud*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Instituto de Investigaciones Feministas, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=248419>

Yubero, S. y Navarro, R. (2010). Socialización de género. En L.V. Amador y M.C. Monreal (Coords.), *Intervención social y género* (pp. 43-72). Madrid: Narcea.

Yubero, S. (2005). Capítulo 24: Socialización y aprendizaje social. En I. Fernández, S. Ubillós, E. Mercedes, D. Páez (coords.). *Psicología social, cultura y educación*, págs. 819-844. España: Pearson Educación. Recuperado de: <https://scholar.google.es/citations?user=wTHtgmEAAAAJ&hl=es>

#### ➤ LISTADO DE FIGURAS Y TABLAS.

Galtung, J. (2003). Triángulo de la violencia. [Figura]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233607>

Amnistía Internacional (2015). El iceberg de la violencia de género. [Figura]. Recuperado de: <https://www.amnesty.org/es/>

Sanz et al. (2014). “Gritando al mundo” Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género [Tabla]. Recuperado de: [http://www.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100Detalle/1246988963464/\\_/1284345653224/Comunicacion](http://www.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100Detalle/1246988963464/_/1284345653224/Comunicacion)

## IX. ANEXOS.

### ANEXO 1. CUESTIONARIO.

A la hora de plantear el enfoque original del Trabajo de Fin de Grado las preguntas de investigación formuladas fueron las siguientes:

- ¿La mayoría de los jóvenes son realmente conscientes cuando utilizan micromachismos o cuando se los ven utilizar a los demás?.
- Ante la identificación de una conducta micromachista ¿Expresan su rechazo o prefieren no verbalizarlo y guardar silencio?.
- ¿Por qué una buena parte de los jóvenes que han crecido en la igualdad de derechos para hombres y mujeres no identifica las conductas machistas?.
- ¿Qué micromachismos son más visibles y están más reconocidos por los jóvenes? ¿Cuáles más escondidos e ignorados? ¿Cuáles creen que les afectan más en su vida y de qué forma?.

La recolección de datos se pretendía llevar a cabo a través de:

- Un cuestionario de datos sociodemográficos.
- El “Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes” (ISA). Este cuestionario es utilizado para medir actitudes ambivalentes (benevolentes y hostiles) hacia las mujeres. La escala incorpora las subescalas de “Sexismo hostil”, “Sexismo benévolo”, “Sexismo benévolo paternalismo”, “Sexismo benévolo complementariedad de género” y “Sexismo benévolo intimidación heterosexual”. Está formado por 20 ítems con un rango de respuesta tipo Likert con la siguiente escala: 1 (Muy en desacuerdo), 2 (Bastante en desacuerdo), 3 (Un poco en desacuerdo), 4 (Un poco de acuerdo), 5 (Bastante de acuerdo) y 6 (Muy de acuerdo). Cuanto mayor sea la puntuación, mayor nivel de sexismo (De Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2008).
- Un cuestionario realizado “ad hoc” sobre “Micromachismos, adolescentes y juventud” con una escala de tipo Likert: 1 Totalmente en desacuerdo), 2 (Bastante en desacuerdo ), 3 (Ni en desacuerdo ni de acuerdo), 4 (Bastante de acuerdo ) y 5 (Totalmente de acuerdo). Compuesto por las siguientes categorías:
  1. *Categoría:* Doméstica/familiar (Ítems 1-4).
  2. *Categoría:* Educativa (Ítems 5-8).
  3. *Categoría:* Ocio y diversión (Ítems 9-12).
  4. *Categoría:* Relaciones afectivas y sexualidad (Ítems 13-17).
  5. *Categoría:* Comunicación y lenguaje (Ítems 18-22).
  6. *Categoría:* Predominio de lo físico (Ítems 23-27).

El tiempo previsto para responder el cuestionario era de 15 minutos, dentro del horario de clase y de participación voluntaria. Rellenado de forma individual en sus aulas escolares y bajo condiciones de anonimato, garantizando la confidencialidad. Además, en todo momento, se ha contado con el permiso de los responsables académicos. Para ello, hubo un primer contacto con el director a través de una visita al centro y, posteriormente, vía correo electrónico.

**DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.****Sexo**Hombre ☐Mujer ☐**EDAD** \_\_\_\_\_**LOCALIDAD** \_\_\_\_\_**NIVEL FORMATIVO**1º ESO ☐ 3º ESO ☐2º ESO ☐ 4º ESO ☐1º BACHILLERATO ☐2º BACHILLERATO ☐**INVENTARIO DE SEXISMO AMBIVALENTE PARA ADOLESCENTES (ISA).**

A continuación se presentan una serie de frases sobre los chicos y las chicas y sobre su relación en nuestra sociedad actual. Por favor, indica el grado en que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases, haciendo una cruz (X) en la casilla que corresponda.

	Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Los chicos son físicamente superiores a las chicas.						
2. Los chicos deben controlar con quién se relacionan sus novias.						
3. Las chicas deben ayudar más a sus madres en casa que los chicos.						
4. A las chicas les va mejor en las tareas de casa, mientras que los chicos son más habilidosos para reparar cosas.						

5. Las chicas saben cómo conseguir lo que quieren de los chicos.						
6. A veces las chicas utilizan lo de ser “chicas” para que las traten de manera especial.						
7. Cuando las chicas son vencidas por los chicos en una competición justa, generalmente, ellas se quejan de haber sido discriminadas						
8. Las chicas se ofenden muy fácilmente.						
9. Las chicas suelen interpretar comentarios inocentes como sexistas						
10. Las chicas suelen exagerar sus problemas.						
11. Las chicas con la excusa de la igualdad pretenden tener más poder que los chicos.						
12. Por las noches los chicos deben acompañar a las chicas hasta su casa para que no les ocurra nada malo						
13. Las chicas deben ser queridas y protegidas por los chicos						
14. Los chicos deben cuidar a las chicas.						
15. Un buen novio debe estar dispuesto a sacrificar cosas que le gustan para agradar a su chica.						
16. En caso de una catástrofe las chicas deben ser salvadas antes que los chicos.						

17. Las chicas tienen una mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos						
18. Para los chicos es importante encontrar a una chica con quien salir.						
19. Las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad en la vida.						
20. Un chico puede sentirse incompleto si no sale con una chica.						

### **CUESTIONARIO “MICROMACHISMOS, ADOLESCENTES Y JUVENTUD”.**

A continuación se presentan una serie de afirmaciones y hechos en torno a las chicas muy presentes en nuestra sociedad actual. Por favor, vuelve a indicar su grado de acuerdo o desacuerdo como en el ejercicio anterior.

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Que un chico diga que “ayuda” o “no me lo habías pedido” respecto a las tareas domésticas.					
2. Las chicas tienen más instinto para cuidar a los familiares, niños y mayores.					
3. Heredar en primer lugar el apellido del padre y en segundo lugar el de la madre.					

4. Utilizar expresiones como “Quita, que tú no sabes” cuando es la chica quien intenta reparar algo en casa.					
5. Uniformes con falda para ellas y pantalones para ellos.					
6. La escasa representación femenina en los libros de texto.					
7. En trabajos grupales, las chicas que quieren liderar son unas mandonas.					
8. En el patio del recreo, las chicas deben de ocupar los márgenes y dejar el centro para que los chicos jueguen al fútbol.					
9. Entradas de discoteca gratuitas o más baratas para las chicas.					
10. El camarero de un bar lleva la bebida fuerte y la cuenta al chico y no a la chica.					
11. Saludar con dos besos a ella pero darle la mano a él.					
12. Que un chico se niegue a que una chica le ceda el paso.					
13. Si un chico se lía con muchas chicas es el “puto amo” si una chica lo hace es una “guarra”.					



14. Si una chica pide salir a un chico es demasiado lanzada. Es mejor que se espere a que se lo pida él.					
15. Si un día una chica esta de mal humor es porque tiene la regla. Si le pasa a un chico es porque tiene un mal día.					
16. Sorprenderse porque una chica no quiera casarse ni tener hijos en un futuro.					
17. Hacer comentarios burlones de chicos que pierden su libertad cuando se echan novia					
18. Usar la expresión “es un coñazo” para referirse a algo aburrido y es “cojonudo” o “la polla” para algo guay.					
19. Usar refranes populares como “mujer al volante peligro constante” o expresiones del tipo “¡Mujer tenías que ser!”.					
20. Utilizar el masculino como genérico de la lengua (ej. “Alumnos” refiriéndose a toda la clase).					
21. El uso de palabras cuyo femenino tiene una connotación negativa mientras que en masculino no (ej. Perra-perro, zorra-zorro).					

22. Hay canciones de reggaetón que cosifican (considerar y tratar como cosa a alguien que no lo es) a las chicas.					
23. Los chicos tienen el derecho de opinar sobre el aspecto físico de las chicas (ej. “las chicas estáis más guapas sin maquillar”).					
24. Cuando una chica recibe un piropo por la calle, no entiendo por qué se queja si es algo bueno.					
25. Justificar la actitud grosera de un chico con la forma en que va vestida una chica ya que es posible que “fuera provocando”.					
26. Una chica sin depilar es una dejada.					
27. El relleno en prendas femeninas y no en masculinas.					

## ANEXO 2. ¿QUÉ ES EL AMOR?.

### ● **¿Por qué es importante trabajar este tema en el aula?.**

Trabajar los afectos y las relaciones en la preadolescencia y la adolescencia es fundamental a la hora de prevenir la violencia de género y fomentar la igualdad. En estas edades, empiezan a tener sus primeras parejas y en las relaciones amorosas, vividas con gran intensidad, se pueden empezar a observar formas sutiles de control, posesión, celos y relaciones de poder desiguales, fomentando así ideas de que hay que estar disponible siempre para la otra persona, sufrir por él/ella y entregarse de forma absoluta. Esta entrega total y apasionada unida a la idealización de la pareja dificulta la identificación de conductas violentas porque la persona está “enamorada”. Toda esta dependencia y necesidad de pasar el tiempo exclusivamente entre ellos lleva a la creación progresiva de una relación desigual, en la que se confunde <<amor>> con <<control>> y aparecen incluso exigencias sexuales (Sanz et al., 2014).

Las relaciones de pareja constituyen uno de los ámbitos en donde los estereotipos y roles de género tienen gran influencia, sobretodo en la edad correspondiente a la población destinataria que, si no han empezado ya a tener sus primeras relaciones, están cerca de tenerlas. Los mitos del amor romántico contribuyen a perpetuar estos estereotipos y roles y son fuente de frustración así como de actitudes de control y violencia (Domínguez y Otero, 2018).

Por todo ello, es necesario situar en un primer plano el trabajo en las aulas con el fin de hacer frente a todos los mensajes sexistas que rodean a la juventud. Y educar a las chicas en la no dependencia y en la desvinculación de lo emocional y del bienestar ajeno; y a los chicos en el cuidado y control de sus emociones con el fin de contribuir a equilibrar la balanza en la relación (Domínguez y Otero, 2018).

- **Objetivos:**

- Dar a conocer los mitos socialmente contruidos acerca del amor romántico y su influencia en el establecimiento de relaciones entre los más jóvenes (desigualdad, disminución de la autoestima...).
- Generar reflexión en torno a la desigual y diferente forma de entender el deseo y el amor para chicos y chicas.
- Debatir sobre cómo se pueden construir relaciones basadas en el buen trato y en el respeto mutuo.
- Aprender a identificar y gestionar las emociones y sentimientos experimentados ante situaciones comunes del día a día.
- Practicar la capacidad empática a través de la comunicación como herramienta fundamental para solucionar conflictos.

- **Material:**

- Ficha 5.1.
- Etiquetas verdes y rojas.
- Móvil con la APP “Pillada por ti” (opcional).

- **Introducción y contextualización de la actividad (contenido teórico):**

1. En primer lugar, se hablará de la influencia de los estereotipos de género en las relaciones amorosas y de cómo éstos generan desigualdad:

La atribución de diferentes cualidades y roles lleva a que hombres y mujeres vivan el amor de forma diferente ya que reciben una educación afectiva distinta e, inevitablemente, esto acaba determinando cuál debe ser el papel de cada uno/a en una relación de pareja. Por ejemplo, a las mujeres se les orienta a cuidar, mirar por el bienestar de los demás y satisfacer el resto de deseos antes que los suyos propios. Por otro lado, en los hombres se fomenta la individualidad, el proyecto personal y la autonomía, lejos de las emociones. El resultado es la configuración de una identidad que sitúa al amor en un primer plano para la mujer y la relega a un rol pasivo de dependencia que acaba desembocando en una relación asimétrica, desigual, de subordinación. Así, hombres y mujeres como consecuencia de la socialización diferenciada acaban teniendo expectativas diferentes en torno al amor y entendiendo las relaciones de maneras muy dispares (Domínguez y Otero, 2018).

2. En segundo lugar, se expondrán los mitos amorosos existentes en nuestra sociedad así como sus efectos negativos:

A partir de estos estereotipos se va construyendo un modelo de amor con mitos y creencias erróneas que son imposibles de cumplir y, consecuentemente, generan frustración. Estos tópicos asociados al amor

romántico, que nos inculcan un prototipo de relación, son construidos socialmente y los interiorizamos de forma inconsciente. De hecho, tal vez al leer alguna de las afirmaciones de la ficha 5.1 seáis capaces de identificar lo incorrecto de dicha creencia y no por ello dejará de tener una fuerte influencia. En particular, las mujeres han recibido desde la infancia a través de las películas, series, canciones... una educación basada en estos mitos que las sitúan en diferente posición que a los hombres (Domínguez y Otero, 2018).

Una de las clasificaciones más completas respecto a estos mitos del amor romántico y de sus efectos la ofrece el Proyecto de investigación DETECTA sobre “Sexismo y Violencia de género en la juventud andaluza e Impacto de su exposición en menores” (2011) y es la siguiente:

- Falacia del cambio por amor.
- Mito de la omnipotencia del amor.
- Normalización del conflicto.
- Creencia de la atracción de los polos opuestos.
- Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato.
- Creencia de que el amor “verdadero” lo perdona todo.
- Mito de la media naranja.
- Mito de la complementariedad.
- Creencia de que sólo hay un amor “verdadero”.
- Mito de la perdurabilidad o pasión eterna.
- Falacia del emparejamiento y el amor como centro de todo.
- Atribución de la capacidad de dar felicidad.
- Falacia de la entrega total.
- Creencia de entender el amor como despersonalización.
- Creencia de que si se ama debe renunciarse a la intimidad.
- Mito del matrimonio o convivencia.
- Mito de los celos.
- Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad.

Todos estos mitos del amor romántico tienen efectos negativos y pueden llevar a que se den situaciones como éstas (Equipo Ágora, 2013):

- Idealizar a tu pareja no aceptando sus defectos y cómo es en realidad.
- Pensar que es superior a ti.
- Sentir que le/la quieres más que a ti mismo/a.
- Creer que tu pareja es única en el mundo y no podrás encontrar otra igual.
- Darlo todo por esa persona a pesar de que te haga daño.
- Justificar y perdonar todo por amor.
- Necesitarla cada vez más.
- Pensar que si te deja te mueres, porque lo es todo para ti.
- Compartir todo con tu pareja, hacerlo todo juntos.

3. En tercer lugar y para finalizar, se hablará sobre la importancia de aprender a identificar las relaciones positivas y a rechazar las que no lo son. En una relación de pareja las dos partes han de sentirse bien, de lo contrario, es fundamental dejar la relación. No hay que olvidar que, a diferencia de otro tipo de relaciones, la de pareja es opcional, por lo que no hay que aguantar incomodidades

ni malos tratos (Sanz et al., 2014). Sólo la construcción de relaciones positivas es la que ayudará a crecer como personas.

● **Ficha 5.1.:**

1ª parte:

1. El amor todo lo puede.
2. El amor es suficiente por sí solo para que una relación funcione, confiando en él se superan todos los obstáculos.
3. El amor es lo más importante y requiere entrega total.
4. Por amor sería capaz de darlo todo sin esperar nada a cambio.
5. Solo se puede llegar a ser completamente feliz cuando se tiene una pareja.
6. Encontrar el amor significa encontrar a la persona que dará sentido a tu vida.
7. “Quien bien te quiere te hará llorar/sufrir”.
8. Se puede amar a alguien a quien se daña.
9. Los celos son una prueba de amor.
10. En una relación de pareja no deben existir secretos.
11. Si le quiero, tengo que contárselo todo.
12. Sin él/ella no soy nada.
13. En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona (“tu media naranja”).
14. Existe “el amor de tu vida” y éste es para siempre.
15. Sólo se ama de verdad una vez en la vida.
16. La pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar siempre.
17. Casarse o vivir juntos para siempre es la meta del amor.
18. Las personas pueden cambiar por amor.
19. Cambiaría algo que me gusta de mí para conseguir a la persona que amo.
20. Los polos opuestos se atraen y se entienden mejor (“los que se pelean se desean”).
21. Los conflictos que surgen en las primeras fases de una relación forman parte del proceso normal de adaptación.
22. El amor verdadero lo perdona/aguanta todo.
23. “Si no me perdonas, es que no me amas de verdad”.
24. Si estoy verdaderamente enamorado/a no me puedo sentir atraído/a por otras personas. Si me pasa es que no amo de verdad a mi pareja.
25. Si la otra persona me ama sabrá qué me pasa cuando estoy enfadado o triste sin tener que preguntármelo.

2ª parte:

*SITUACIÓN 1. No me lo puedo creer...¡Mi pareja me ha dejado!.*

María ya no siente lo mismo que antes por su pareja, Antonio. No sabe cómo decírselo sin hacerle daño, ya que le tiene mucho cariño por todo el tiempo que han pasado juntos. María y Antonio explican lo que ha ocurrido y cómo se sienten a sus amigos/as.

¡Ahora te toca a ti! Interpreta en grupo la situación descrita y añádele un desenlace.

### *SITUACIÓN 2. Siento algo por tí.*

Carlos está empezando a sentir algo más que una amistad por Carolina. Tiene miedo al rechazo y a estropear su amistad por lo que no sabe si decírselo. Carlos decide contárselo al resto de sus amigos y desahogarse.

¡Ahora te toca a ti! Interpreta en grupo la situación descrita y añádele un desenlace.

### *SITUACIÓN 3. ¿Damos el siguiente paso?.*

Durante las últimas semanas, Lucas y Sara han estado quedando juntos y ahora son novios . Desde hace unos días, a Lucas le gustaría dar el siguiente paso y besar a Sara. Se lo ha dicho a ella pero Sara no se siente todavía preparada. Necesita más tiempo. Lucas acude a sus amigos para pedirles ayuda y explicarles cómo se siente.

¡Ahora te toca a ti! Interpreta en grupo la situación descrita y añádele un desenlace.

### ANEXO 3. PIENSO, SIENTO Y ACTÚO.

- **¿Por qué es importante trabajar este tema en el aula?.**

Cuando se habla de violencia de género, es fundamental entender que no se trata de una cuestión aislada ni de ámbito privado, sino de una cuestión estructural. En esta línea, este tipo de violencia no sólo afectaría a las mujeres que están detrás de todas las cifras de muertes que, indudablemente, son escandalosas y preocupantes; sino que también afectaría al resto de mujeres que, tal vez, sin darse cuenta están siendo víctimas de otro tipo de violencia que se presenta en forma de discriminación muy sutil y que recae sobre éstas solo por el simple hecho de haber nacido mujer. Esta violencia es menos visible y, por tanto, se aleja mucho de la tradicional violencia física (Sanz et al., 2014).

Se trata de una violencia estructural, presente en cosas tan pequeñas como los comportamientos que hay dentro de una familia o de un grupo de amigos y es muy difícil de erradicar porque no se ve. Sin embargo, no necesita ninguna forma de violencia directa o explícita para desencadenar innumerables efectos negativos. Por consiguiente, queda justificada cualquier intervención que se realice con el fin de garantizar una mayor igualdad, empezando por las aulas escolares y los hogares. Sólo así, actuando a todos los niveles, será posible acercarse a la erradicación de la violencia de género (Sanz et al., 2014).

- **Objetivos:**
  - Promover la empatía y aprender a ponerse en el lugar de la persona que sufre la discriminación.
  - Interiorizar la idea de que la violencia contra las mujeres no se limita a la violencia física.
  - Aprender a identificar otras formas sutiles y normalizadas de expresar la violencia de género, diferentes a la física.
  - Reflexionar y revisar a nivel personal conductas y actitudes micromachistas y/o sexistas y ser consciente de ellas desde una perspectiva crítica.
- **Material:**
  - Ficha 9.1.

- **Introducción y contextualización de la actividad (contenido teórico):**

1. En primer lugar, se empezará por aclarar qué es lo que se entiende al hablar de violencia de género.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, la violencia de género representa una grave vulneración de los derechos humanos y un problema de salud pública. Además, en la Conferencia Mundial de las Mujeres celebrada en Pekín en 1995, Naciones Unidas definió la violencia contra las mujeres como *“cualquier acto de violencia basado en el género, que tiene como resultado, o puede tener, daños físicos, sexuales y/o psicológicos para las mujeres”*. Esta definición deja claro que la violencia machista no se limita al ámbito privado, sino que también puede tener lugar en la familia y en la sociedad. Por lo tanto, esta forma de entender la violencia de género lleva a reconocerla como un problema social que incumbe a todos/as y no como un problema exclusivamente de mujeres (Domínguez y Otero, 2018).

2. En segundo lugar, se hablará de que la violencia de género no sólo debe entenderse en su forma más extrema (física) sino que también existen otras expresiones más normalizadas, legitimadas e invisibilizadas que persiguen los mismos objetivos que la primera y perpetúan las desigualdades. Esta falta de visibilización y el desconocimiento existente entorno a ellas hace que sean igual de peligrosas que la violencia física o explícita.

Esta explicación irá acompañada de la proyección de la figura 3 “El iceberg de la violencia de género” realizada por Amnistía Internacional, para servir como ejemplo visual de cómo la violencia visible constituye sólo una pequeña parte de la magnitud del problema.

3. En tercer lugar, se introducirán los conceptos de <<micromachismo>> y <<sexismo>> como formas inconscientes e interiorizadas de ejercer violencia, muy presentes en nuestra sociedad. Además, se explicará la relación que tienen sus mensajes machistas con la violencia.

Por un lado, los micromachismos son prácticas de violencia presentes en la vida cotidiana que pasan desapercibidas al ser tan sutiles. Sin embargo, reflejan y perpetúan las actitudes machistas y la desigualdad (Junta de Andalucía, 2019).

Por otro lado, el sexismo hace alusión a las prácticas y actitudes que fomentan hacia las personas un trato diferente en función de si son hombre o mujer, es decir, del sexo biológico. También lleva a la asignación de distintos rasgos y atributos así como modelos de comportamiento esperados para hombres y mujeres (Sánchez, 2008). Este tipo de discriminación tan sutil nos lleva a normalizar cuestiones que realmente no lo son, como los roles que se asocian a las mujeres, heredados generación tras generación. En definitiva, las mujeres son las principales afectadas por este tipo de creencias culturales que consideran a la mujer inferior al hombre

Ambos términos, tienen una relación clara y directa con la violencia pues todo lo simbólico a lo que ya estamos acostumbrados acaba normalizando la desigualdad y nos lleva a interiorizar mensajes e ideas sexistas y discriminatorias que, posteriormente, pueden derivar en comportamientos machistas y violentos (Domínguez y Otero, 2018).

- **Ficha 9.1.:**

1ª parte:

¡PONTE EN SU PIEL!

A continuación, se presentan una serie de supuestos. En cada uno de ellos, Alba está sufriendo una discriminación. Lee atentamente y responde a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el comportamiento y/o actitud discriminatoria que sufre Alba? ¿Por qué?.
- ¿Qué piensas respecto a la situación?.
- ¿Qué has sentido al leerlo y cómo te sentirías en caso de que te hubiera pasado a ti?.
- ¿Cómo actuarías?.

**SUPUESTO 1.**

Alba ayuda todas las tardes a su madre con las tareas del hogar. Un día, ya cansada, le recrimina a su hermano (Pedro) que es tarea de todos, a lo que éste responde “no me lo habías pedido, si lo hubieras hecho te habría ayudado”.

**SUPUESTO 2.**

En el patio del recreo, Alba y sus amigas quieren jugar al pilla pilla pero es imposible porque los chicos están ocupando el centro del recreo mientras juegan al fútbol. Así que no ven otra opción que la de tener que quedarse, otro día más, en los márgenes del patio.

**SUPUESTO 3.**

Alba ha estudiado informática y está intentando reparar el ordenador que utiliza toda su familia. Su padre, al verla decide acercarse y le aleja del ordenador mientras le dice: “quita, que tú no sabes”.

**SUPUESTO 4.**

Alba se sienta en la terraza de un bar con su hermano. Ella pide una cerveza y su hermano una Coca-Cola. A la hora de servir, el/la camarero/a le coloca la cerveza a Pedro y la Coca-Cola a Alba. Cuando ya se van a marchar, Alba es quien pide la cuenta y el/la camarero/a se la entrega a Pedro, quien además está distraído con el móvil.

**SUPUESTO 5.**

Alba y Pedro se encuentran en la casa de su abuelo, a quien hacen compañía al menos una vez a la semana. El abuelo, Ernesto, quiere colgar un cuadro que le regalaron el otro día pero él ya está mayor así que decide pedir ayuda a uno de sus nietos. Pedro se encuentra ocupado con otros asuntos en la otra parte de la casa mientras que Alba está en el salón con el abuelo, disponible. Ante esta situación, Ernesto decide recurrir antes a Pedro que a Alba.

**SUPUESTO 6.**

Alba está yendo hacia casa de una amiga. Durante el trayecto, pasa un coche y se detiene a su altura. El conductor hace sonar el claxon, baja la ventanilla y le lanza un piropo. Alba reacciona con mala cara, decide



dar la vuelta y marcharse, a lo que el conductor le grita “¡no entiendo qué te ofende si lo que te he dicho es algo bueno, deberías estar agradecida!”.

#### SUPUESTO 7.

Alba sale de fiesta con su grupo de amigos y amigas. Cuando llegan a la puerta de la discoteca, el portero cobra a los chicos por su entrada. Cuando es el turno de ellas y se disponen a pagar, el portero les informa de que, esa noche, la entrada para todas las chicas es gratuita.

#### SUPUESTO 8.

Alba y Pedro, son dos hermanos bastante ligones y populares en el Instituto. En los pasillos, se comenta que Pedro es “el puto amo” por salir tan frecuentemente con chicas. Sin embargo, de Alba se dice que es “demasiado lanzada” y se cuestiona más cuando sale con distintos chicos.

#### SUPUESTO 9.

Alba está cansada de tener que guardar la compostura en los recreos: su uniforme con falda no le permite poder saltar, correr o hacer el pino de forma cómoda y despreocupada. Un día, Alba decide robarle el uniforme escolar a su hermano, pero su profesora en cuanto la ve con pantalones le manda cambiarse rápidamente. Por si eso no fuera poco, Alba recibe un castigo.

#### SUPUESTO 10.

En la familia de Alba, hay una nueva incorporación. Ahora, Alba y Pedro tienen una hermanita que acaba de nacer. La familia ha salido a celebrarlo a un restaurante. La madre le pide a Pedro si puede llevar a la niña pequeña al baño para cambiarle el pañal. Pedro acepta pero, cuando llega, se da cuenta que el icono de bebés está situado sólo en la puerta del baño de las mujeres. Así que vuelve a la mesa para pedirle ayuda a Alba. Al final, es su hermana quien se ve en la obligación de tener que cambiar a la niña.

#### SUPUESTO 11.

Alba y Pedro acuden a su primera entrevista de trabajo. Ambos se presentan para el mismo puesto. Durante la entrevista de Pedro, todas las preguntas se ciñen a lo estrictamente profesional. Sin embargo, cuando llega el turno de Alba, antes de finalizar la entrevista el hombre se interesa por saber si en los planes de futuro de Alba entra la idea de tener hijos.

#### SUPUESTO 12.

Alba y Pedro se acaban de encontrar con unos viejos amigos. Durante la conversación, uno de ellos le pregunta a Alba qué cuándo tiene pensado tener hijos, acompañado de un “¡qué se te va a pasar el arroz, mujer!”. A Pedro no le dice nada.

#### SUPUESTO 13.

A Alba se le ha estropeado el coche y decide llevarlo al mecánico. Su hermano Pedro le acompaña. Alba sabe bastante de mecánica, a diferencia de Pedro, así que le cuenta al mecánico lo que le ha pasado a su coche y qué pieza cree que no le funciona. Y el mecánico empieza a hablarle a Pedro sobre el dinero, sobre la pieza que le falta y el tiempo que va a tardar en reparar el coche.

AHORA.... ¡ES TU TURNO! Describe brevemente una nueva situación y represéntala:

---

---

---

---

---

- ¿Cuál es el comportamiento y/o actitud discriminatoria representado por tus compañeros/as? ¿Por qué?.

2ª parte:

1. Yo nunca he creído que... *las chicas son peor que los chicos desempeñando profesiones de maña y fuerza.*

- EXPLICACIÓN (a modo de ejemplo). Aunque es verdad que hay disciplinas o profesiones en las que hay mucha más presencia de mujeres que de hombres y viceversa, eso no significa que por naturaleza se le den determinadas cosas mejor a un sexo que a otro. Este hecho es sólo el resultado de que tradicionalmente se ha favorecido el desarrollo de habilidades diferentes para hombres y mujeres.

2. Yo nunca he creído que... *los chicos son superiores físicamente a las chicas, más fuertes y valientes.*

- EXPLICACIÓN (a modo de ejemplo). A los hombres se les enseña desde la infancia que el ideal masculino se basa en ser fuerte y valiente, mientras que a las chicas se les educa bajo otro tipo de atributos bastante opuestos, pero eso no significa que todos los hombres lo sean. De hecho, tienen derecho a no serlo.

3. Yo nunca he creído que... *las chicas necesitan ser cuidadas y protegidas por los chicos. Por ejemplo, hay que acompañarlas cuando vuelven solas a sus casas.*

- EXPLICACIÓN (a modo de ejemplo). Las chicas tienen los mismos derechos que los chicos de poder caminar tranquilas por la calle sin necesidad de ir acompañadas. En lugar de meter miedo a las chicas para condicionar sus comportamientos, habría que poner el foco del cambio en los hombres que son quienes hacen que las calles sean inseguras.

4. Yo nunca he creído que... *las chicas deben tener más cuidado a la hora de vestirse o maquillarse porque sino puede parecer que buscan algo.*

5. Yo nunca he creído que... *las chicas se ofenden muy fácilmente cuando reciben piropos por la calle.*

6. Yo nunca he creído que... *los chicos son más habilidosos que las chicas en los deportes.*

7. Yo nunca he creído que... *las ciencias son una rama más apropiada para los chicos que para las chicas.*

9. Yo nunca he creído que... *en asignaturas como educación física hay que ser más suave con las chicas.*
10. Yo nunca he creído que... *las chicas son mejores estudiantes y más responsables que los chicos.*
11. Yo nunca he creído que... *las chicas tienen más instinto para cuidar a los familiares, niños y mayores.*
12. Yo nunca he creído que... *las chicas deben ayudar más en las tareas del hogar que los chicos porque se les da mejor.*
13. Yo nunca he creído que... *son las chicas las que tienen que aprender a cocinar y no sus hermanos.*
14. Yo nunca he creído que... *las chicas son muy exageradas y dramáticas con sus problemas.*
15. Yo nunca he creído que... *llorar es cosa exclusivamente de chicas, porque ellas son más sensibles que los chicos.*
16. Yo nunca he creído que... *una chica que quiere liderar en un trabajo grupal es una mandona.*
17. Yo nunca he creído que... *lo más importante en la vida de una chica es casarse y tener hijos.*
18. Yo nunca he creído que... *es normal que los chicos sean más infieles que las chicas por naturaleza.*
19. Yo nunca he creído que... *el color rosa y las muñecas son sólo para las chicas.*
20. Yo nunca he creído que... *es el chico quien tiene que llevar los pantalones en una relación.*
21. Yo nunca he creído que... *una chica que pide salir a un chico es demasiado lanzada, es mejor que se espere a que se lo pida él.*
22. Yo nunca he creído que... *las chicas deben cuidar su aspecto físico más que los chicos.*
23. Yo nunca he creído que... *los chicos tienen el derecho de opinar sobre el aspecto físico de las chicas.*
24. Yo nunca he creído que... *es el padre quien tiene que llevar las cuentas económicas de la familia.*

ANEXO 4. EVALUACIÓN SEMANAL.

<u>DÍA</u>	<u>PARTICIPACIÓN Y ACTITUD</u>	<u>RELACIÓN CON LOS/LAS COMPAÑEROS/AS</u>	<u>RELACIÓN CON LOS/LAS PROFESIONALES</u>	<u>INCIDENCIAS</u>	<u>PROPUESTAS</u>

Fuente: Sanz et al. (2014). “Gritando al mundo” Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

## ANEXO 5. EVALUACIÓN FINAL.

Marca cada casilla en función de tu grado de acuerdo o de desacuerdo, siendo 1 la puntuación más baja y 10 la puntuación más alta.

TRABAJO PERSONAL										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. He participado activamente en las actividades.										
2. He puesto atención e interés durante las explicaciones.										
3. He asimilado e interiorizado los contenidos trabajados.										
4. Me he esforzado por aprender y entender todo lo que no sabía.										
5. He respetado siempre la opinión de mis compañeros/as.										

TRABAJO DEL PROFESIONAL										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ha demostrado tener un gran conocimiento sobre la materia.										
2. Ha sido capaz de transmitir y expresar de forma clara los contenidos.										
3. Ha mostrado interés y se ha asegurado de que le entenderíamos.										
4. Ha sabido adaptarse de forma adecuada a cada circunstancia.										

5. Nos ha hecho participar de forma activa a través de preguntas para dinamizar el ambiente.										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

CONTENIDOS TRABAJADOS										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Las actividades realizadas han sido adecuadas.										
2. El contenido trabajado me ha servido de gran utilidad.										
3. Me ha parecido muy interesante el temario trabajado.										
4. He adquirido herramientas que antes no tenía.										
5. Las unidades didácticas han sido trabajadas de manera adecuada.										
6. He aprendido nuevos conceptos relacionados con la violencia de género que antes desconocía.										

Menciona **tres cosas negativas y tres cosas positivas de las que te has dado cuenta** en relación a los contenidos trabajados.

- 1.
- 2.
- 3.

Menciona **tres cosas que podrías hacer para cambiar lo negativo** a nivel familiar, social, etc.

- 1.
- 2.
- 3.

En caso de tener alguna **propuesta de mejora** indíquela a continuación:

Fuente: Elaboración propia.